Jean-Pierre CUQ (France)

**Président**

Dario PAGEL (Brésil)

**Président honoraire**

Peiwha CHI LEE (Taiwan)

**Vice-présidente**

Raymond GEVAERT (Belgique)

**Vice-président**

Madeleine ROLLE-BOUMLIC (France)

**Secrétaire générale**

**FIPF,** au **CIEP**

1 avenue Léon Journault
92318 Sèvres cedex France
Tél. : (33) (0) 1 46 26 53 16
Fax : (33) (0) 1 46 26 81 69

9 rue Jean de Beauvais
75005 Paris France

**Fédération internationale des professeurs de français**

www.fipf.org

**CAP Commission Asie-Pacifique - FIPF**
**Comité**
Présidente : Mme Anuradha WAGLE
Indian Association of Teachers of French (IATF)
Email : anuwag@yahoo.com
Vice-président : M. MIURA Nobutaka
Email : sjdf@nifty.com
2ème Vice-présidente : Mme Béatrice ATHERTON
Fédération des Associations de Professeurs de Français en Australie (FATFA)
Email : b.atherton@uq.edu.au
Secrétaire : Mme Jacqueline MEUNIER
Fédération des Associations de Professeurs de Français en Australie (FATFA)
Email : jj8650@gmail.com

**Couverture** - *Laurent Pochat*

**CONGRÈS DE LA FIPF N° 1**

**2EME CONGRÈS DE LA COMMISSION ASIE-PACIFIQUE ♦ FIPF**
**SYDNEY 2010**

# LE FRANÇAIS ET LA DIVERSITÉ FRANCOPHONE EN ASIE-PACIFIQUE

**Jacqueline Meunier - Béatrice Atherton**
**Françoise Grauby - Michelle Royer**

**Comité organisateur du Colloque**

***Président du congrès***
M. Jean-Pierre CUQ, Président de la FIPF

***Présidente***
Jacqueline MEUNIER, Vice-présidente de la F.A.T.F.A, Secrétaire de la C.A.P (FIPF)

***Secrétariat général***
Pei-Wha CHI LEE, Vice-présidente de la FIPF, Université Tamkan
Madeleine ROLLE-BOUMLIC, Secrétaire générale et trésorière de la FIPF
Andrew Mc KENZIE, Professeur, Département de Français, Université d'Adelaide (Australie)

**Commission scientifique**

***Responsable***
Anuradha WAGLE, Présidente CAP, Associate Professor et Chef du Département de français et d'études francophones, Université de Goa (Inde)

***Membres***
**FIPF** : Jean-Pierre CUQ et Peiwha Chi Li
**FATFA** : Béatrice ATHERTON, Présidente de la FATFA , Vice-Présidente de la FIPF Commission Asie-Pacifique, Lecturer in French, School of Languages and Comparative Cultural Studies , The University of Queensland (Australie)
**Australie** : Françoise GRAUBY, Senior Lecturer , Department of French Studies University of Sydney (Australie) - Michelle ROYER, Senior Lecturer, Department of French Studies University of Sydney (Australie)
**Japon** : Nobutaka MIURA, Vice-Président CAP, Président de la Société Japonaise de Didactique du Français, Professeur à l'Université Chuo (Japon)
**Inde** : Anuradha WAGLE

FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

**Congrès de la FIPF** Numéro 1
ISBN - 978-2-9539284-1-9

**Pour la préparation et la coordination de ce numéro**
*Jacqueline Meunier, Béatrice Atherton, Françoise Grauby, Michelle Royer*
*en coopération avec le Gerflint, Jacques Cortès, Laurent Pochat et la FIPF*

Imprimé en Pologne en 2011
Sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków

# Sommaire

## le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique


### Allocutions

9
**Valérie Drake** Chargée de mission, Sous-Direction de la diversité linguistique et du français - Ministère des Affaires étrangères et européennes

11
**Anuradha Wagle** Présidente de la CAP
La Francophonie indienne - *Un double défi pour les professeurs de français*

15
**Ludovic Levasseur** Agence universitaire de la Francophonie

### Conférences plénières

19
**Pierre Labbe** Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle, Ambassade de France à Canberra
« Le français en Australie : Quelle stratégie pour quels buts ? »

25
**Louis-Jean Calvet** Université de Provence
Le poids des langues et la mondialisation

### I. Didactique des langues

33
**Chih-Ying Chiang**
De l'usage de la sémantique dans l'enseignement du français - le cas des verbes *voir* et *regarder*

43
**Denis C. Meyer**
Figures iconiques et grammaire culturelle.

55
**Nadine Normand-Marconnet**
l'évolution de la didactique du FLE au Cambodge, au Laos et au Vietnam.

63
**Mitsuru Ohki, Françoise Grauby**
L'impact des représentations du français sur la motivation : étude comparative entre le Japon et l'Australie.

73
**Hamid Reza Shairi**
Ethique et le savoir-être : pour une didactique transculturelle.

## II. Pratiques de classe

87
**Kiran Chaudhry**
L'interculturel à travers une lecture interactive des textes québécois : expérience indienne.

95
**Carmen Compte**
La médiation de l'image en mouvement. Son rôle dans l'apprentissage des langues.

109
**Claude Fournier**
Du pré-acquis à la mémorisation du vocabulaire par l'image (Expérience en classe de FLE).

121
**Françoise Grauby**
Innovations et traditions dans quelques manuels pour les ateliers d'écriture.

133
**Jaleh Kahnamouipour**
La traduction orale et les astuces de la langue.

141
**Christelle Maizonniaux**
La littérature de jeunesse comme médiateur interculturel en classe de FLE.

151
**Olivier Massé**
De la solitude du professeur à la démarche collaborative, concept, mise en œuvre et résultats de Groupes d'Échanges Pédagogiques.

165
**Nguyen Lan Phuong**
L'auto-apprentissage pourrait-il être une bonne solution à l'hétérogénéité ?

171
**Nguyen Huu Binh**
Premières réflexions sur les stratégies d'apprentissages des jeunes apprenants du français des Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam.

183
**Michelle Royer**
Enseigner le cinéma dans le cadre du FLE

193
**Yumi Takagaki**
Les éléments non exprimés en français et en japonais.

## III. Francophonie

203
**Yves Challant**
La diglossie du français avec une langue polynésienne, le futunien.

213
**Sachiko Komatsu**
Enseigner la francophonie en cours de FLE.

221
**Sooriamoorthy Ramanujam**
Le français aux antipodes.

231
**Alexis Tabensky, Hugues Peters**
Comment faire entrer le monde francophone dans la salle de classe: Skype.

**IV. Diversités culturelles**

245
**Agnieszka Atthasit**
Intégration du Portfolio européen des langues (PEL) dans la classe de FLE en Thaïlande.

253
**Bolat Altangul**
La francophonie et sa diversité en Mongolie.

261
**Sudawadee Chanpiwat**
Les obstacles à l'enseignement du français centré sur l'apprenant en Thaïlande.

269
**Bipul Chandra Debnath**
L'enseignement du français au Bangladesh.

275
**Kichenassamy Madanagobalane**
Le français face aux langues indiennes : 250 ans de présence, menace, propositions.

283
**Van Dung Nguyen**
Apprendre une langue, apprendre une culture : le cas des étudiants vietnamiens apprenant le français.

291
**Zhihong Pu**
Perspective nouvelle et culture traditionnelle.

299
**Rouhollah Rahmatian, Marzieh Mehrabi**
Évaluation de la communication écrite des apprenants iraniens du FLE.

309
**Dominique Suquet**
Le français en Nouvelle Zélande : pragmatisme ou fantasme ?

319
**Vi Van Dinh**
L'enseignement du français au Vietnam : état des lieux, défis et opportunités.

## V. TICE

329
**Béatrice Atherton**
L'entreprise virtuelle ou la pédagogie de projet à l'ère du Web 2.0.

339
**Diah Vitri Widayanti**
L'efficacité des multimédias dans la classe de langue.

345
**Marjan Farjah**
L'utilisation des vidéos téléchargées à partir du site « Youtube » dans une classe de français langue étrangère en Iran.

353
**Bruno Marchal**
Interaction et intelligence collective par contribution autour du cinéma, du FLE et des TICE : projet Cinema TICE.

365
**Sirima Purinthrapibal**
Intégration des sites Internet en classe de français langue étrangère grâce au scénario pédagogique en Thaïlande.

## VI. Le français du travail et des affaires

383
**Hélène Brun-Cottan**
Objectifs d'apprentissage d'une formation de français des affaires dans le cadre d'un département de français à Taïwan.

393
**Shu-Chuen Yang**
Les nouveaux diplômés taiwanais en français sur le marché professionnel local.

## VII. Allocutions

401
**Jacqueline Meunier** Présidente du comité d'organisation du 2ème Congrès de la Commission Asie-Pacifique (FIPF)
Allocution

405
**Jean-Pierre Cuq** Président de la FIPF
Allocution de clôture

409
**Francesca Balladon** Présidente du comité organisateur local du 13e congrès mondial de la FIPF - University of KwaZulu-Natal, Durban, Afrique du Sud

# ALLOCUTIONS

# Allocution d'ouverture

**Valérie Drake**
Chargée de mission, Sous-Direction de la diversité linguistique et du français - Ministère des Affaires étrangères et européennes

*Mesdames et Messieurs les représentants des autorités australiennes*
*Monsieur le membre du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie*
*Mesdames et Messieurs les représentants de l'université*
*Monsieur le président de la FIPF*
*Madame la présidente du congrès*
*Madame la présidente de la commission Asie-Pacifique*
*Mesdames et Messieurs les membres du comité organisateur*
*Monsieur le conseiller de coopération et d'action culturelle près l'ambassade de France en Australie*
*Mesdames et Messieurs les représentants de l'Alliance française*
*Mesdames et Messieurs les professeurs,*
*Chers collègues et amis,*

Je vous remercie pour votre invitation à participer à ce 2ème congrès de la Commission Asie Pacifique de la Fédération internationale des professeurs de français. Je suis honorée de représenter le Ministère des Affaires étrangères et européennes à ces journées de discussion et de débats qui sont heureusement soutenues par nos services de coopération, vos interlocuteurs habituels avec le réseau des Alliances françaises pour la mise en œuvre des actions dont vous et vos partenaires avez l'initiative.

Nous voulons réaffirmer de manière tout à fait solennelle notre soutien à votre assemblée et au relais fondamental que constituent les professeurs de français dans le monde. Votre présence aujourd'hui montre votre volonté de continuer à alimenter par votre implication pour l'enseignement des langues, gage d'un partage des valeurs et des cultures, le lien qui existe entre nos pays.

Pour préparer l'avenir et préserver une offre diversifiée de langues étrangères à travers le monde, la communauté des professeurs de langue doit pouvoir s'organiser en une véritable force de proposition auprès des autorités éducatives locales et convaincre les élèves, les étudiants, les parents d'élèves et les chefs d'établissements de faire le choix de l'apprentissage des langues.

C'est ainsi que le soutien que la coopération française apporte aux enseignants de français en Asie et dans le Pacifique fait écho à notre attachement à la diversité linguistique et à l'enseignement des langues en France.

Notre sollicitude se doit d'aller avant tout à vous, chers collègues, ainsi qu'à tous les professeurs de français de par le monde. Car vous constituez, au sein de vos associations nationales et de votre Fédération internationale la FIPF, depuis toujours le plus fiable relais de nos actions communes. Rien ne se fera sans considération pour le monde enseignant et sans partage d'expériences. La promotion d'un enseignement utile, de qualité, œuvrant consciemment et de façon déterminée pour une ouverture vers l'autre et sa culture est un défi que nous partageons.

Ce congrès, votre congrès, entre pleinement dans cette réflexion. En ayant opté pour une thématique ouverte sur l'avenir sur les changements en éducation, en ayant choisi de croiser les regards, en ayant invité des personnalités de l'éducation de nombreux pays, les organisateurs se sont inscrits avec détermination dans une optique de dialogue et de changement.

Nous devons faire évoluer nos pratiques tout en les mutualisant, conquérir de nouveaux publics en offrant de nouvelles perspectives telles celles qui consistent à apprendre le français pour apprendre, étudier, se cultiver en français.

C'est sur votre capacité d'évolution, le potentiel de mutation que représente la maîtrise des langues que nous fondons l'avenir de la francophonie et des valeurs qu'elle porte. Les solutions que nous appelons de nos vœux visent à préserver le fondement humaniste de l'apprentissage des langues étrangères, l'acquis que représente le plurilinguisme et l'adaptation des modalités d'enseignement et d'accès aux apprentissages, aux défis contemporains d'un monde en constante évolution.

Le ministère des Affaires étrangères et européennes souhaite soutenir et promouvoir davantage encore les actions de chacun et de chacune d'entre vous en s'appuyant sur votre réactivité et votre dynamisme, votre dévouement pour l'enseignement du français et votre engagement pour le maintien d'une offre linguistique diversifiée incluant le français.

Mesdames, Messieurs, je salue votre action en faveur du français et des cultures francophones.

Je voudrais remercier chaleureusement tous ceux qui ont rendu possible ce congrès ainsi que tous les intervenants qui se sont investis pour en garantir le succès.

Je vous souhaite de bons travaux et vous remercie de votre attention.

# La Francophonie indienne
## *Un double défi pour les professeurs de français*

**Anuradha Wagle**
Chef du Département de français
et d'études francophones - Université de Goa

De quelle francophonie parle-t-on dans le contexte d'un pays qui possède 2 langues nationales, 18 langues officielles et plus de 1600 dialectes et où le français n'a aucun statut officiel. Le système éducatif en Inde impose une formule à trois langue c'est-à-dire, l'anglais l'hindi et une langue régionale. Le français est enseigné comme quatrième langue mais, au titre de langue étrangère, le français conserve une place non négligeable en Inde qui ferait l'envie de l'allemand, de l'espagnol, de l'italien et d'autres langues étrangères enseignées en Inde. Selon les estimations, il y a environ 500.000 étudiants de français en Inde ( équivalent à la population qui parle un dialecte indien) dont 60.000 étudiants qui apprennent le français au niveau de l'enseignement supérieur et ces chiffres sont en augmentation constante comme aussi la demande pour les professeurs de français (environ 5000 à présent). La question se pose sur la motivation d'un si grand nombre d'élèves pour apprendre le français dans ce pays multilingue où la plupart de la population est déjà bilingue sinon trilingue.

En général, la situation historique et socioprofessionnelle du pays dicte la fortune des langues enseignées dans le système éducatif et par ce fait, il existe deux types de francophonies indiennes, la francophonie « historique » due aux liens historiques que l'Inde a eu avec la France et la francophonie « économique » qui est née des besoins professionnels du pays.

**La francophonie historique**

A la veille de son indépendance en 1947, il existait en Inde une population de 300 000 habitants « français » dans les comptoirs français dont le plus important est Pondichéry comportant 8 communes et 200 000 habitants. La population parlait en majorité le tamoul, de même que celle de Karikal, qui avait 6 communes pour 60 000 habitants. Le comptoir de Yanaon dans l'actuel Andhra Pradesh n'avait que 6 000 habitants qui parlaient le telugu alors que Mahé, sur la côte ouest de l'Inde avait 15 000 habitants parlant le malayalam. Chandernagor, enclavé dans la province du Bengale occidentale, comptait 40 000 habitants qui parlaient la langue bengalie. Ces petites populations de la France étaient, de quelque sorte « perdues » au milieu d'un immense territoire de l'Inde britannique qui venait d'atteindre son indépendance.

Quand Pondichéry a rejoint l›Union indienne, il y avait deux sentiments opposés, d'une part, un attachement pour l›Inde en tant que patrie, et de l'autre, un attachement à la France dû à des centaines d›années de liens avec la France et la culture française. Il y avait donc un désir de ne pas rompre les liens culturels avec la France. L'idée de Jawaharlal Nehru à l'époque, c'était de maintenir l›unité de l›Inde et un Gouvernement central fort, mais également de garder la diversité de l›Inde et l›autonomie culturelle de ses différentes régions et ainsi Pondichéry, avec son long passé de culture française, a poursuit ses liens culturels avec la France. Le 14 juillet 1947 Nehru avait même dit : « le 14 juillet revêt une nouvelle signification pour son peuple. L'Inde et la France sont le symbole des valeurs humaines, et j'ai toutes les raisons de croire que les années à venir verront une amitié et une coopération plus étroites entre nos deux nations ».[1]

Ainsi Pondichéry a gardé son attachement à la langue française mais depuis longtemps, celle-ci a perdu son statut de langue véhiculaire, au profit de l›anglais et de la langue locale, le tamoul. Aujourd'hui Pondichéry est d›abord une ville dont la majorité des 800 000 habitants est tamoulophone et parmi les 7000 « Franco-pondichériens », une minorité de 300 utilise le français dans les échanges quotidiens dont non pas plus d'une centaine a une maîtrise courante de la langue. La francophonie « maternelle « existe donc surtout chez les 600 Français de métropole qui travaillent dans les différentes institutions françaises de Pondichéry, ou qui appartiennent à la communauté installée à Auroville, une ville « universelle » et atypique fondée par la Mère d'Aurobindo et qui se situe à quinze kilomètres de Pondichéry.

L'influence des grands écrivains français sur les écrivains indiens étant assez considérable, le pays a témoigné à la création d'une littérature francophone et plusieurs écrivains indiens francophones et dans la plupart pondichériens, comme Prithwinda Mukherjee, Amita Sen Ranajit Sarkar, K. Madavane et Gloria Saravaya, et Manoharrai Sardesai, ce dernier étant de Goa, ont contribué à la littérature mondiale d'expression française. Parallèlement, plusieurs écrivains en langues indiennes (PL Deshpandé en marathe et Shenoy Goembab en konkani) se sont non seulement inspirés des œuvres françaises pour partager les valeurs universelles de la littérature française mais également participé activement à la traduction des œuvres de Molière, d'Anatole France et de Racine entre autres.

De cet intérêt pour la littérature française est née non seulement une francophonie indienne mais également une francophilie, ce goût pour les aspects culturels et civilisationnels développés par la France, qui explique non seulement une passion pour les œuvres littéraires françaises chez les étudiants mais également un amour pour la vie à la française avec toutes ses icônes culturelles y compris, ses monuments, ses musées, sa gastronomie et sa mode.

**La francophonie « économique »**

La francophonie « maternelle » pourra beau s'affaiblir à Pondichéry aujourd'hui, la francophone s'épanouit d'une toute autre manière en Inde. La libération de l'économie indienne pendant les années 90 a transformé le paysage économique indien. L'ouverture de l'économie a augmenté le nombre d'échanges entre la France et l'Inde pour crée un renouveau de l'intérêt pour les langues étrangères. La présence de la langue française dans le système éducatif en Inde, a favorisé le choix de langue.

En même temps, d'après la Chambre de Commerce et l'Industrie, le commerce bilatéral entre la France et l'Inde continue à se développer rapidement. La France est le cinquième partenaire commercial européen de l'Inde et les échanges bilatéraux entre ces deux pays ont augmenté de façon régulière au cours de ces dernières années. L'augmentation ces dernières années du nombre de coopérations, notamment dans le secteur industriel sous la forme de transfert de technologie et de « joint venture », témoigne d'un environnement économique favorable, dû aux réformes économiques ainsi que d'une prise de conscience des entreprises françaises envers le potentiel du marché indien. La France reste très présente dans plusieurs secteurs importants comme le transport, l'infrastructure, l'énergie, l'aéronautique et l'aérospatiale, les produits pharmaceutiques, biotechnologie parmi d'autres. De même les exportations de l›Inde vers la France augmentent dans le secteur des vêtements, produits organiques de base, produits de pétrole raffiné, équipement mécanique, produits de sports, moteurs électriques, machines-outils, parmi d'autres.

Dans ce scénario, la langue française devient un atout pour ceux qui travaillent ou souhaitent travailler dans le secteur économique, dans entreprises françaises et francophones, import-export, dans les banques et les hôtels. Les Indiens avec un bon niveau de français commencent à trouver des débouchés dans des entreprises en tant que secrétaires bilingues, traducteurs, informaticiens et cadres, sans parler de la masse des jeunes qui participe à la vague d'externalisation (outsourcing) des services surtout ceux qui travaillent dans les centres d'appels parfois même en assumant un prénom à la française !

**Le défi devant les professeurs de français**

Etant la première langue étrangère enseignée en Inde, la promotion et l'enseignement de cette langue pose un défi à tous les acteurs qui sont impliqués dans la francophonie indienne. Enseigné à tous les niveaux, le français est présent comme troisième langue étudiée dans des écoles anglophones dans plusieurs états indiens, dans les « colleges » qui délivrent les diplômes de « Bachelors » et les universités indiennes au niveau du Masters et du doctorat. Il est également enseigné dans les écoles de gestion, d'ingénierie et d›hôtellerie et de tourisme. La plupart de ces établissements dépendent de l'état indien et donc sont soumis à des changements dans leur politique éducative sans parler des caprices des gouvernements successifs en Inde. Ayant un mandat pour concevoir des cours « utiles » et « professionnalisants », les départements de français autrefois littéraires s'efforcent de reconstruire les cursus autour des besoins nouveaux pour former les traducteurs techniques, les enseignants, les chercheurs ainsi que d'autres professionnels sans négliger l'importance des enseignements littéraires et la parole poétique et intellectuelle dans un monde qui se penche vers la pragmatique.

Un nombre considérable d'Indiens apprennent le français dans le réseau de quinze Alliances Françaises en Inde qui enseigne la langue principalement aux jeunes actifs ou étudiants issus des classes aisées. Les Alliances Françaises jouent un rôle important pour maintenir la francophonie et la francophilie en Inde que se soit par l'éventail de cours offerts aux amateurs et aux professionnels (guides touristiques, cadres, diplomates, secrétaires bilingues....) des manifestations culturelles périodiques (concerts, spectacles, expositions..) ou bien des concours pour les étudiants (écriture, collage...).

Les Associations des Professeurs de Français. membres de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et il y en a deux en Inde, le Indian Association of Teachers of French (IATF) et le Association of India Teachers of French (AITF) s'engagent non seulement dans la promotion de la langue en organisant des concours divers, mais également dans la production du matériel pédagogique, la publication des revues et des manuels de français, l'organisation des congrès, des colloques et des séminaires pour réunir tous les acteurs qui participent à la francophonie indienne, les entrepreneurs, les représentants de la francophonie, les professeurs, les chercheurs et les étudiants.

L'Ambassade de France en Inde reconnaît l'importance de la francophonie indienne et collabore activement avec les organismes indiens. Ainsi, elle soutient le travail des associations de professeurs, facilite la mobilité des étudiants et les professeurs en France, fait venir des experts en mission et encourage voire publie la traduction des œuvres françaises dans de différentes langues indiennes, étant donné que la traduction reste un moyen efficace et important de faire vivre une langue.

Il est certain qu'il n'y a pas une migration importante vers la France comme les indiens préfèrent partir en territoire connu, à savoir, dans les pays anglo-saxons. Mais l'émigration vers le Canada, pays qui favorise l'émigration des gens ayant un niveau minimal de français, joue un rôle dans la motivation de certains apprenants. En même temps, à l'heure de la mondialisation, dans un monde rallié à l'anglais, la voix francophone se fait entendre comme une alternative intéressante à l'hégémonie anglophone. Sans aucun doute le dialogue des civilisations à travers la francophonie ne peut qu'enrichir le savoir et le savoir faire des Indiens qui ont bien compris le plaisir et l'utilité d'être francophone.

## Bibliographie

Arpi Claude « La politique française de Nehru : La fin des comptoirs français en Inde (1947 - 1954) » Collection des Pavillons, Auroville 2002.

Rao Vijaya, « Ecriture indiennes d'expression française » Germ, New Delhi, 2008.

Mathew, K.S., edit., **«** French in India and Indian Nationalism-1700-1963**»** Pragati Publications, Delhi, 1999.

Site de la Chambre de Commerce et d'Industrie indo-française : http://www.ifcci.org.in/

Article du Nouvel Observateur, 2009: http://bibliobs.nouvelobs.com/blog/la-vie-en livres/20090222/10832/pondichery-portede-l-inde

Site du Sénat : L'Inde en mouvement (2010) : http://www.senat.fr/rap/r98-476/r98-4768.html

Sites des Associations des Professeurs de Français : (IATF) www.iatf-inde.com et (AITF) www.aitf.in

## Note

[1] *Selected Works of Jawaharlal Nehru*, Series II, and Vol. 1. New Delhi : Jawaharlal Nehru Memorial Fund.

# Allocution d'ouverture

**Ludovic Levasseur**
Agence universitaire de la Francophonie

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) félicite la commission Asie-Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français et les organisations en charge de ce congrès, la FATFA, Federation of Associations of Teachers of French in Australia, et la NAFT, the New South Wales Association of French Language Teacher, pour l'excellente organisation et la qualité du programme de ce deuxième congrès de la Commission Asie-Pacifique de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (CAP-FIPF).

L'AUF est heureuse d'être associée à cette initiative et d'avoir aidé à la venue de plusieurs intervenants d'Asie du Sud-Est. Il s'agit d'une des premières actions de l'AUF en Australie. Implantée en Asie depuis 1993, et dans le Pacifique depuis 1999, avec un bureau régional, 4 antennes et 6 campus numériques francophones, le bureau Asie-Pacifique est le plus important bureau de l'AUF à la fois en terme d'employés (plus d'une centaine) et de budget (près de 2,5 millions d'euros annuels pour les programmes uniquement). Après s'être concentré pendant des années sur le Cambodge, Laos, Vietnam et Vanuatu, les pays membres de la Francophonie, nous souhaitons désormais jouer un rôle différent et aider plus à l'émergence d'une dynamique francophone régionale. Faire en sorte que les universités du Laos, de Chine, de Thaïlande, et peut-être demain de Corée, du Japon, d'Australie ou de Nouvelle-Zélande travaillent ensemble avec le français comme langue de partage n'est pas une utopie. Votre présence ici, universitaires et chercheurs venus de toute l'Asie et de tout le Pacifique le montre. Nous sommes de plus en plus actifs en Thaïlande (pays observateur de la Francophonie), en Chine, nous commençons à travailler plus avec l'Inde, mais beaucoup d'universités, engagées pourtant dans des coopérations francophones, restent encore en dehors de notre réseau.

L'enseignement et la recherche sur la langue française et son apprentissage est une des priorités de l'AUF. Nous organisons chaque année plusieurs stages pour enseignants de français des universités membres de l'AUF. Une université d'été pour étudiants francophones rassemble aussi près de deux cents personnes pendant une semaine au mois d'août et permet aux étudiants de deuxième année de nouer des liens avec d'autres étudiants venus de cinq pays et plus de quarante universités. Nous espérons aller encore au delà dans les années à venir. Plusieurs jeunes enseignants de pays en voie de développement, spécialisés en linguistique, littérature ou didactique ont pu

s'inscrire en thèse grâce à des bourses de l'AUF. Enfin, nous soutenons chaque année un nombre croissant de colloques et congrès tel que celui-ci, en Inde, au Japon, au Vietnam, etc. Même si la langue française et les littératures francophones sont importantes pour nous, cela n'est pas notre seul domaine d'intervention. Pour ceux d'entre vous qui connaissent peu l'AUF, il faut savoir qu'en réalité, en Asie-Pacifique, d'autres domaines comme la santé, l'économie, le droit, les sciences de l'ingénieur sont aussi très importants pour notre action. Nous avons été à l'origine de la création d'une quarantaine de formations bilingues de licence en Asie et aidons désormais plus d'une dizaine de masters entièrement enseignés en français au Vietnam, Laos ou encore Cambodge. Dans le Pacifique, nous avons contribué à préparer les ni-Vanuatu à l'entrée à l'université et avons favorisé leur accès à des formations universitaires à distance.

Nous voyons donc aussi le français comme un outil d'ouverture internationale, contribuant à rapprocher des équipes d'enseignants et de chercheurs et permettant d'offrir des formations de haut niveau y compris dans le pays d'origine des étudiants et permettant des projets conjoints de recherche dans des domaines divers (nous aidons par exemple des projets sur le bio-éthanol, la culture de l'hévéa…).

Je terminerai en lançant un appel, notamment auprès des universitaires venus de pays où l'AUF n'est pas présente. Je pense par exemple aux universitaires du Japon, de Corée, de Malaisie, d'Indonésie, de Nouvelle-Zélande ou encore d'Australie. La francophonie universitaire a besoin de vous pour exister et se développer dans cette région. Cela est possible mais nous avons besoin de conjuguer nos efforts. Venez rejoindre notre réseau de 760 universités, représentant 90 pays, pour que nous puissions travailler ensemble à faire vivre la Francophonie en Asie et dans le Pacifique.

# CONFÉRENCES PLÉNIÈRES

## Conférence plénière

**Pierre Labbe**
Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle,
Ambassade de France à Canberra

Mesdames et Messieurs,

Je suis très heureux, cela va sans dire, de vous rencontrer aujourd'hui, de vous saluer et de vous souhaiter un excellent séjour dans ce pays si original et attachant qu'est l'Australie.

Je voudrais d'abord remercier les organisateurs qui m'ont invité et les féliciter pour le travail considérable et remarquable qui a été accompli.
Jacqueline Meunier, Jacqueline, vous avez, avec votre équipe, été admirables de dévouement et d'acharnement car organiser un tel rassemblement n'est pas une mince affaire.
La FATFA également, et sa présidente, Béatrice Atherton.

Je voudrais ensuite saluer les responsables de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.
Le Président de la Fédération, M. Jean-Pierre Cuq dont on connaît l'action à la tête de cette organisation internationale, et Mme la Secrétaire générale, Mais aussi la Présidente de la commission Asie Pacifique, Mme Anouradah Wagle et les Présidents et Présidentes des différentes associations de professeurs venus de 23 pays.
Les personnalités venues de France également, Le Professeur Louis-Jean Calvet que vous aurez la chance d'entendre et que j'ai eu le plaisir d'approcher personnellement, Valérie Drake du Ministère français des Affaires étrangères…

A toutes et à tous, je voudrais transmettre les salutations amicales de l'ambassadeur de France en Australie, M. Michel Filhol et vous dire que l'ambassadeur suivra avec attention vos travaux et les conclusions qui s'en dégageront car il porte un intérêt particulier à l'enseignement du français à l'étranger, et plus généralement un regard attentif - et éclairé - sur la francophonie.

-

Avant de vous parler de stratégies possibles pour le développement du français en Australie, permettez-moi d'abord quelques remarques générales qui éclaireront le traitement du sujet proposé.

Et d'abord, faisons litière, si vous le voulez bien, de la querelle du français et de l'anglais. En tout cas de la querelle telle qu'elle est encore menée par certains, de bonne foi, mais qui ne rendent pas service à notre langue, finalement, en la confinant, si j'ose dire, dans son rôle universel.
Je lisais encore récemment dans la revue d'un Ordre français, ces propos :

> « Laissons à l'anglais la communication économique et commerciale et laissons le se déformer à sa guise. Mais faisons vivre le français pour ce qu'il a de singulier, d'universel et d'éternel. »

Soit. Que le français soit tout cela. Mais pas l'anglais ? Shakespeare aurait-il écrit en français ? Est-t-il un auteur mineur de la littérature universelle ? Et le Mahabharata ? Et la langue chinoise que beaucoup d'entre vous pratiquent, et la langue japonaise et… et la langue arabe… n'ont-t-elles rien produit de singulier, d'universel et d'éternel ?

Cessons, de grâce, de penser que si Dieu descendait sur terre, Dieu parlerait français. Et regardons cette langue que vous aimez, que vous enseignez, cette langue que nous habitons, avec respect et affection. Mais aussi, pour mieux la servir, avec réalisme.

Certes, il faut la promouvoir pour ce qu'elle a représenté historiquement, pour son apport à la civilisation, comme les autres grandes langues du monde. Mais il faut d'abord la promouvoir au nom de la diversité. C'est au demeurant, le thème de ce colloque.
Et ceux, pour revenir à la querelle traditionnelle, qui pensent que l'anglais suffit, qu'il est inutile de parler une autre langue, se trompent tout autant que les défenseurs du français au nom simplement de sa grandeur.

Ce sont les linguistes anglophones eux-mêmes qui font ce constat. Je pense au grand linguiste australien, Joe Lo Bianco avec lequel le professeur Calvet débattait il y a quelques jours à peine à Melbourne. A un article qu'il a publié avec Kent Anderson en septembre 2009 dans le journal *The Australian* et dans lequel il stigmatise les erreurs grossières du monolinguisme anglais.

1-« The first is « the English will do » fallacy. » je cite en traduisant : « Trop de gens défendent l'idée que le monopole de l'anglais diminue l'intérêt que peuvent avoir les autres langues. Nous pensons exactement le contraire… parce que les millions de Chinois, d'Allemands et de Paraguayens qui apprennent l'anglais pour communiquer avec des Bulgares et des Américains ajoutent l'anglais à leur langue chinoise, allemande et espagnole. Ils deviennent bilingues et ce sont les locuteurs natifs anglais qui restent monolingues. Le désavantage se renverse, connaître seulement l'anglais est aussi un désavantage. »
Et cela ne concerne pas que le commerce et l'industrie ou le tourisme. Cela concerne aussi, et cela n'est pas surprenant quand on y pense, les sciences.
Dans son *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française,* la Délégation générale à la langue française et aux langues de France rappelle que l'enquête confiée par l'Académie britannique à la RAND Europe s'avère particulièrement instructive. Les insuffisances en matière d'apprentissage et de maîtrise des langues au Royaume-Uni se font cruellement ressentir et l'Académie s'inquiète des dommages causés à la reconnaissance internationale des chercheurs britanniques devenus paradoxalement prisonniers de leur langue. Le manque de compétences linguistiques dans l'enseignement secondaire et supérieur dévalorise les travaux de la recherche, affecte les capacités du Royaume-Uni à la compétition internationales et nuit à la promotion des intérêts britanniques. (p.62)

Voilà, Mesdames et Messieurs une surprise. La langue scientifique est universelle et l'anglais est son porte-parole. Et bien non. Et cette surprise n'en est pas une pour ceux qui regardent attentivement les relations des langues entre elles dans notre monde globalisé. Il faut donc de la diversité, jusque dans les domaines apparemment les moins contestés. Et la France, en la matière, nourrit cette diversité. On pense par exemple au domaine des mathématiques où 58% des articles sont publiés en français et aux médailles Fields qui viennent souvent récompenser nos chercheurs.

Cette diversité qui s'impose dans les domaines les moins contestés, elle s'impose aussi face au choix qu'auraient tendance à faire certains, par exemple entre l'Europe et l'Asie.

Je reviens au texte de Joe Lo Bianco et de Kent Anderson.
« La dichotomie est absurde et fausse. Est-ce que le français et l'espagnol parlés dans le Pacifique sont des langues asiatiques ? Et que dire du cantonnais parlé au Canada ? »
Ce choix, entre deux aires géographiques, qui est, aux yeux de Joe Lo Bianco, un mauvais choix pour son pays est en fait un mauvais choix pour n'importe quel pays, car « C 'est une bêtise d'appliquer des typologies du Moyen -Âge au monde du XXIème siècle, qui est un monde en constant mouvement. »
Certes, on peut avoir des affinités électives mais elles ne doivent pas faire perdre de vue le paysage géo - politique, ses évolutions, ses recompositions.
Qui parlait de la Chine il y a vingt ans, à part les spécialistes ? Et de l'Inde, comme puissance économique ? Et du Brésil quand ce n'était pas pour discuter de football ? De l'Europe, même si elle connaît aujourd'hui quelques turbulences, et pour nous qui nous intéressons au français dans le monde, de l'Organisation Internationale de la Francophonie ?
Sur cet échiquier des nations, le français, bien entendu, a sa place. Il a sa place culturellement, il a sa place politiquement, il a sa place économiquement.
Il a sa place économiquement, oui, et nous sommes beaucoup à lutter pour promouvoir le français comme langue de l'entreprise, de la science et des techniques.
Je crois que l'on gagnera le combat, mais il n'est pas encore gagné, loin s'en faut.
Combien de fois entend-on : « le français est la langue de la culture » ? Au Brésil, plus de 50% des étudiants étudient dans les alliances - et le Brésil est le premier pays au monde en nombre d'étudiants de français dans les alliances - parce que « la langue est jolie ». Parce que c'est la langue qui s'impose pour faire la cour aux jolies femmes et dire de la poésie. Mais oui, bien sûr, oui, nous aimons cette langue là.
Mais elle n'est pas que cela.
Elle est la langue d'un pays qui compte économiquement. Elle est la langue d'un pays moderne aux remarquables réussites technologiques, le TGV- et l'Australie s'interroge actuellement sur un train à grande vitesse – Ariane, la carte à puce…
Si l'on ne s'empare pas suffisamment de ces aspects – même si les choses, Dieu merci, évoluent positivement – c'est que nous sommes heureux de voir notre langue être perçue comme la langue de la culture par excellence. Parce que nos sommes baignés, mieux, nous sommes pétris de cette culture.
De sorte que nous sommes de meilleurs représentants d'un certain esthétisme que d'un monde économique où pourtant nous tenons très honorablement et utilement notre place.

Oserai-je une banalité ? L'opposition entre le français et l'anglais n'est pas une opposition pragmatique pour la domination d'un monde que l'on a en commun. C'est une opposition philosophique.
D'un côté le monde matériel, physique, le corps. L'anglais. De l'autre, le monde spirituel, intellectuel, l'esprit. Le français.

Vieille histoire. Max Weber opine.

Il est temps d'entrer dans le monde tel qu'il est et pas seulement tel qu'il devrait être. C'est alors que nous attirerons vers nous des apprenants plus nombreux, qui trouveront un intérêt plus immédiat (nous ne perdrons pas les autres) et qui, forcément, découvrirons alors les autres vertus du français.

Mais il ne s'agit pas, cela serait une erreur grossière, de passer du tout culturel au tout économique. Il nous faut une approche équilibrée et qui fasse la synthèse des deux premières. Cette approche, elle se résume dans le mot « ouverture » :
Dans un monde globalisé et en perpétuelle mutation, la diversité est une donnée de base et les échanges économiques sont le combustible.
Mais encore faut-il pouvoir se mouvoir dans la diversité et participer aux échanges et non les subir. Autrement dit, si l'on veut être un acteur du monde, il faut pouvoir en comprendre le fonctionnement et pour cela passer au moins une fois, du côté de l'autre en franchissant la frontière linguistique

Revenons encore une fois à Joe Lo Banco et Kent Anderson :

> « La raison ultime qui fait qu'un étudiant devrait apprendre un langue est une raison humaniste. Nous savons que l'étudiant peut commencer l'étude d'une langue pour des raisons utilitaires, mais les recherches nous ont aussi montré que c'est ce que le langage apporte au-delà d'un éventuel emploi qui fait que l'étudiant continue à étudier.
> Etudier une langue permet à nos étudiants de rencontrer les différences humaines de la façon la plus naturelle du monde et par conséquent de s'ouvrir à une exploration et à une compréhension de soi fondée sur l'étude de l'autre. »

Voilà, c'est dit. La langue est le pont entre soi et soi, entre soi et les autres. On le savait mais cela paraissait relativement secondaire dans un monde aux frontières bien établies, dans un monde où les pays pensaient encore à se construire en interne plus qu'à se bâtir dans l'échange. L'affirmation des nationalités, même si c'était une idée qui plongeait ses racines dans le 19ème siècle, restait encore très présente dans les mentalités. Les blocs traditionnels existaient. On pouvait croire le monde stable dans ses alliances autant que dans ses méfiances. Le grand ballet du monde - entre chevauchée des Walkyries, d'innombrables remakes de « pour quelques dollars de plus » et de « l'apprenti sorcier » en version multilingue n'avait pas encore commencé.
Aujourd'hui, on ne peut plus négliger les langues. Pas de diversité sans elles. Pas d'échange sans elles. Pas de compréhension du monde sans elles. Pas non plus d'appréciation de ce superflu nécessaire qu'est la culture de l'autre. Pas non plus de véritable connaissance de soi. Le monolinguisme est une anémie de la pensée et de l'être. Ce sera bientôt une anomalie fonctionnelle et un handicap contre lesquels il faudra prendre une assurance individuelle. Dont il faudra payer le prix. Autant les individus que les pays.

-

Vous comprendrez donc, nous qui sommes conscients du caractère indispensable des langues, que nous promouvions la nôtre et que nous la promouvions ici, en Australie.
Au nom de la diversité, de l'échange et de l'ouverture.
Il faut vous dire que la France jouit ici - sauf à quelques périodes bien connues - d'un a priori très favorable. Elle est considérée, ici comme dans beaucoup d'autres pays, comme le pays de la culture. Cela ne vous étonnera pas.

C'est ainsi qu'il y a quelques mois, une exposition à la National Gallery of Australia, à Canberra, sur les chefs-d'œuvre post - impressionnistes du Musée d'Orsay, a attiré près de 500. 000 visiteurs. Ce serait déjà un grand succès à Paris. Rappelons nous que Canberra compte 350 000 habitants.
Mis il y a un fossé important entre francophilie et francophonie. Cette remarque, qui vaut dans pratiquement tous les pays, avec des nuances, est particulièrement vraie en Australie.

Il faudrait étudier les causes spécifiques de ce phénomène en Australie. D 'autres l'ont fait et vous connaissez leurs travaux.

Disons que le fait que l'étude des langues ne soit pas, pour l'heure, obligatoire, a quelque peu clairsemé les rangs de étudiants de langue puisqu'en classes terminales, ils ne sont plus qu'entre 10 à 12% à étudier une langue étrangère.
Les pouvoirs publics en ont conscience et travaillent à réinsérer les langues dans les études. Les langues asiatiques, mais pas seulement, les langues européennes font aussi l'objet d'attention.
La mise en place prochaine du curriculum national, du programme national qui s'intéressera aux langues dans un deuxième temps, harmonisera leur étude et c'est heureux.

-

**A**- On comprend que dans cette situation la formation soit importante.

Formation des professeurs d'abord dont le rôle est évidemment essentiel.
Nous travaillons à cette formation en étroite concertation avec les Ministères de l'Education des Etats. Une formatrice a donné une formation portant sur l'interculturel dans tous les Etats et Territoires à raison de 3 jours par lieu de formation.
De ce point de vue, les alliances françaises ont un rôle important à jouer et je dois dire qu'elle le joue avec force et conviction. Elles vont reprendre les formations et je les en remercie.

Formation des étudiants également et pour ce faire nous proposons aux Universités – 20 universités sur 29 possèdent un département de français – des tuteurs – 5 seront e place en 2011-

**B**- En ce qui concerne le secondaire, nous disposons aussi d'instruments de diffusion de la langue française absolument remarquables. Ce sont nos lycées français, à Sydney – le lycée Condorcet – et à Canberra – le lycée franco-australien de Canberra - ainsi que l'école primaire de Melbourne.

Un réseau qui se complète des alliances françaises dont Philippe Milloux, le délégué général vous entretiendra.

**C**- Il est important, j'insistais sur ce point que l'on présente le français comme une langue moderne, qui ouvre sur le monde, le monde de l'économie, le monde de la culture, le monde politique.
C'est pourquoi nous avons mis en places des stages en entreprises un peu particulier : les entreprises qui adhèrent au programme, proposent à un étudiant d'une des universités adhérentes également, qui est un étudiant de business ou d'ingénierie, un stage de 3 ou 6 mois dans sa filiale australienne et ensuite, un stage de 3 à 6 mois à son siège en France. Pour l'année, l'entreprise rémunère l'étudiant à hauteur de 30 000 dollars.

Il lui faut pour cela avoir un niveau minimum de français au départ et l'alliance française le prend en charge avant son départ pour le mettre à niveau, en tout cas à un niveau minimum acceptable avant qu'il ne se perfectionne dans le travail ensuite. Un programme qui a beaucoup de succès et qui suscite beaucoup de demandes, beaucoup plus que nous ne pouvons en honorer.

Plus généralement, la coopération scientifique que nous mettons en place avec l'Australie, dans le domaine du développement durable, du biomédical, est aussi profitable, cela va de soi, à notre langue.
J'irai jusqu'à dire que la langue française doit être, pour reprendre une expression de Mallarmé, « l'absente de tout bouquet » celle dont ne parle pas et qui, du coup, est terriblement présente.
Composons des bouquets, scientifiques, économiques, militaires, intellectuels, littéraires et la langue française sera du même coup mise à l'honneur.

Plus que la distance – on voit que lorsqu'on propose des stages intéressants aux étudiants ils répondent présents, mieux, ils se précipitent – Plus que la distance, donc, la non reconnaissance des diplômes, la perte de temps est un handicap. C'est pourquoi nous avons travaillé sur cette reconnaissance des diplômes et c'est chose faite depuis un an. La Conférence des Présidents d'Universités et celle des Grandes écoles ont signé un accord avec leur équivalent australien, Universities Australia ce qui fait qu'il y a maintenant reconnaissance des diplômes pour les étudiants qui veulent étudier dans l'autre pays.

Les échanges sont donc facilités et les différentes actions entreprises ont incontestablement eu une influence puisque les visas étudiants en direction de la France ont augmenté de 30% alors que les autres restaient stationnaires. Il est vrai que l'on joue sur des chiffres modestes, autour des 500.

En revanche, de nombreux étudiants viennent en Australie et en particulier des étudiants de sciences - politiques que l'on trouve non seulement dans les universités mais aussi à l'ambassade ou au consulat général où ils accomplissent des stages, je le crois, très utiles.

-

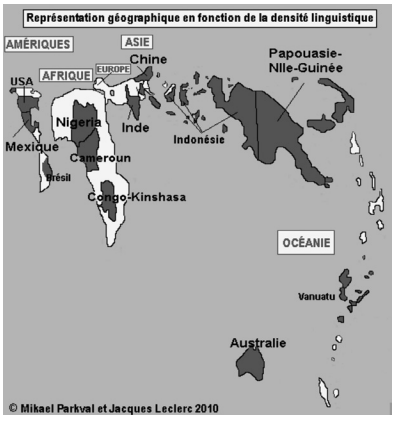
Voilà ce que je voulais vous dire et pardonnez-moi d'avoir été long. C'est que je n'ai pas eu le temps d'être court. Mais il me paraît toujours essentiel de penser l'action et c'est pourquoi il m'a paru important de revenir sur les raisons qui nous incitaient à promouvoir le français, et à le promouvoir spécifiquement en Australie.
Dans un pays où la France est appréciée mais sa langue relativement peu pratiquée, nous avons donc décidé de travailler sur la formation des uns et des autres, sur l'attractivité de la langue – les stages - sur sa diffusion (un réseau important d'établissements et d'alliances) et la réduction des obstacles.
Nous avons aussi mis nos forces à la disposition de l'ambassade, des priorités de l'ambassade car plus nous serons présents, dans tous les domaines je le disais, économique, culturel, politique, militaire…, plus notre langue en profitera.

Et c'est pourquoi notre fille ne sera pas muette.

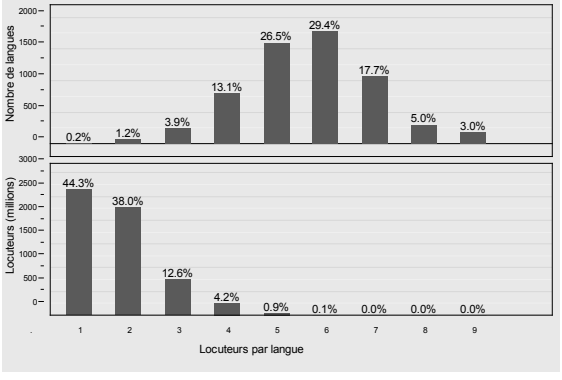
# Le poids des langues et la mondialisation

**Louis-Jean Calvet**
Université de Provence

Je voudrais tout d'abord vous rappeler brièvement la situation linguistique de la planète à l'heure de la mondialisation. Vous savez qu'il y a aujourd'hui près de 7.000 langues parlées dans le monde, mais elles sont réparties de façon très inégales. 33% d'entre elles sont parlées en Asie, 30% en Afrique, 19% dans le Pacifique, 15% dans le continent américain et 3% en Europe. Il y a donc des continents riches en langues et d'autres pauvres. Et si nous voulions représenter cette situation sur un planisphère, en donnant à chaque continent une surface proportionnelle à sa richesse linguistique, nous obtiendrions ceci :




On y voit une Europe ridiculement petite, une Papouasie-Nouvelle-Guinée surdimenssionnée, trois pays africains se détachant sur les autres, etc. Mais il s'agit là du nombre des langues, et toute autre chose est le nombre de leurs locuteurs. Comme le montre l'histogramme ci-dessous, nous avons également ici une répartition très inégale.




On voit que 0,2% des langues « trustent » 44,3% des locuteurs, si nous additionnons les trois premières colonnes qu'environ 5% de langues sont parlées par 95% des habitants

de ce monde, et à l'inverse 95% des langues ne sont parlées que par 5% des terriens, ces dernières langues étant souvent menacées de disparition. Quoiqu'il en soit, il y a donc un très grand nombre de langues parlées aujourd'hui, et c'est pour tenter de mettre un peu d'ordre dans ce désordre babélien que j'avais proposé il y a quelques années, dans un ouvrage intitulé *Pour une écologie des langues du monde*, pour présenter les rapports entre les milliers de langues du monde, ce que j'appelais le « modèle gravitationnel », en partant du principe que les langues sont reliées entre elles par les bilingues et que le système des bilinguismes, leur étagement, nous permet de présenter leurs relations en termes gravitationnels.

Autour d'une langue hypercentrale (l'anglais) gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc…) autour desquelles gravitent à leur tour cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de cinq à six mille langues périphériques. A chacun des niveaux de ce système peuvent se manifester deux tendances, l'une vers un bilinguisme «horizontal» (acquisition d'une langue de même niveau que la sienne) et l'autre vers un bilinguisme «vertical» (acquisition d'une langue de niveau supérieur), ces deux tendances étant, nous l'avons dit, le ciment du modèle. Cette organisation en quelque sorte statistique des langues du monde se vérifie pratiquement chaque jour. Un bilingue arabe/kabyle en Algérie est dans 99% des cas de première langue kabyle, un bilingue bambara/français au Mali est toujours de première langue bambara, un bilingue breton/français a toujours le breton pour première langue, et un bilingue kawashkar/espagnol au Chili est toujours de première langue kawashkar… Je pourrais bien sûr multiplier les exemples à l'infini, mais ceux-ci suffisent pour nous montrer que le ciment de cette organisation gravitationnelle témoigne de rapports de force. Dans les cas que je viens de citer nous avons ainsi le témoignage des traces de la colonisation du Maghreb par les Arabes, des traces de la colonisation du Soudan par les Français et de la constitution de la France sur un modèle jacobin, et enfin des traces de la colonisation du Chili par les Espagnols.

L'organisation mondiale des rapports entre les langues dont voulait rendre compte mon modèle gravitationnel est en quelque sorte une photographie d'un processus mouvant de rapports de force. L'anglais en est aujourd'hui le pivot, la langue hypercentrale, mais il va de soi que cette situation peut évoluer et qu'une autre langue peut, dans l'avenir, prendre cette place. La situation change sans cesse et si nous voulons en comprendre les ressorts il nous faut considérer les différents facteurs qui la modèlent.

Ce qui me mène à mon sujet, le « poids » des langues. La gravitation est, comme on sait, une affaire de masse et d'attraction, et c'est donc une analyse des relations entre les langues en termes de poids que je vais vous proposer, avant de vous montrer comment cette analyse peut être utilisée dans le domaine des politiques linguistiques.

Que signifie la notion de « poids » appliquée aux langues ? Le modèle gravitationnel nous montre que certaines langues sont plus importantes que d'autres. Mais comment, de façon générale, mesurer cette importance relative ? De façon générale, nous avons tendance à mesurer l'importance des langues en partant du nombre de leurs locuteurs : combien de gens parlent chinois, anglais, français ou arabe ? Mais ce décompte n'est pas une science exacte. Prenons-nous en compte les locuteurs première langue ou tous les locuteurs ? Allons-nous par exemple compter le nombre de locuteurs natifs de l'anglais à Singapour ou le nombre de locuteurs de l'anglais parmi les habitants de Singapour ?

En outre, le nombre de locuteurs n'est qu'un des facteurs déterminant l'importance des langues. Nous pouvons par exemple considérer le nombre de pays dans lesquels elles sont officielles, leur présence sur Internet, les flux de traductions à partir d'elles et vers elles, etc. C'est pourquoi je vais vous présenter la recherche que nous développons avec Alain Calvet, dans le but de classer toutes les langues du monde à partir de facteurs pertinents, puis d'analyser cette classification avec des méthodes d'analyse statistiques. Nous partons pour l'instant de ces dix facteurs :

- Nombre de locuteurs
- Nombre de pays dans lesquels la langue a un statut officiel
- Nombre d'articles dans Wikipedia
- Nombre de prix Nobel de littérature
- Entropie
- Taux de fécondité
- Indice de développement humain (IDH)
- Taux de pénétration d'internet
- Nombre de traductions, langue cible
- Nombre de traductions, langue source

◊ Et pour chacun d'entre eux nous avons des sources que nous nous gardons bien de modifier pour garantir la scientificité de notre démarche :

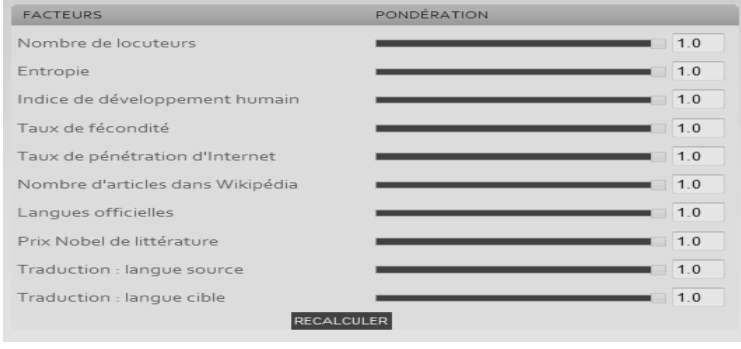
- Nombre de locuteurs et statut officiel :
- http://www.ethnologue.com/web.asp
- Wikipedia
- http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Multilingual_statistics
- Prix Nobel
- http://nobelprize.org/
- Entropie calculée à partir des données de population
- Taux de fécondité
- http://www.prb.org/FrenchContent.aspx
- IDH
- http://www.undp.org/french/
- Taux de pénétration d'internet
- http://www.internetworldstats.com/stats.htm
- Index translationum :
- http://databases.unesco.org/xtrans/stat/xTransStat.html

Ces dix facteurs ont été retenus pour deux types de raisons. D'une part parce qu'une analyse factorielle montre leur pertinence, montre qu'ils nous permettent une discrimination entre les différentes langues, et d'autre part, de façon plus empirique, parce que les données sont disponibles pour la plupart des pays et des langues du monde. Bien sûr, chacun de ces facteurs nous donne un classement différent et notre premier problème est de savoir comment croiser ces données. En outre ces facteurs peuvent nous donner deux types de classements : des valeurs catégorielles (oui/non), par exemple si nous nous demandons si une langues est officielle ou non, ou de valeurs continues (de 1 à 7.000, s'il y a 7.000 langues, par exemple si nous considérons le nombre des locuteurs. Pour résoudre ce problème nous ramenons, pour chacun des facteurs, la valeur minimale à 0, la valeur maximale à 1, et appliquons une transformation linéaire (une simple règle de trois, pour situer toutes les langues entre 0 et 1, ce qui

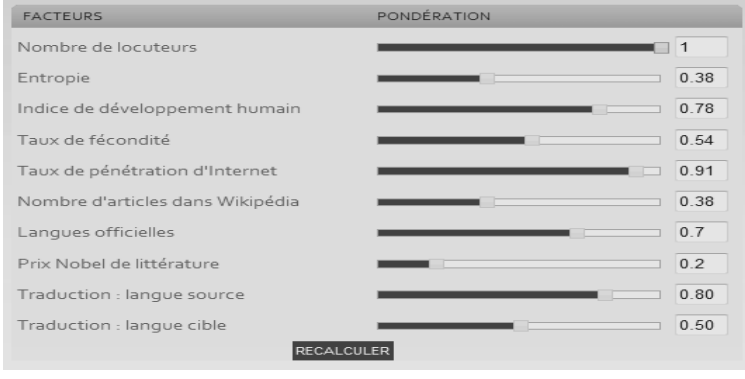
permet d'affecter une importance égale à chacun des facteurs. Je ne vais pas insister longuement sur ce point, nous avons mis en ligne un « baromètre Calvet des langues du monde »[1], pour l'instant disponible en six langues, où l'on trouve un classement obtenu en donnant par défaut la valeur 1 à chacun des facteurs, ce qui nous donne pour les 20 premières langues (entre parenthèses le total des valeurs que la langue a pour les dix facteurs) :

| | |
|---|---|
| 1. Anglais (7.238)<br>2. Français (4.587)<br>3. Espagnol (4.465)<br>4. Allemand (4.156)<br>5. Néerlandais (2.997)<br>6. Japonais (2.776)<br>7. Suédois (2.772)<br>8. Arabe (2.660)<br>9. Italien (2.634)<br>10. Danois (2.495) | 11. Finnois (2.459)<br>12. Russe (2.318)<br>13. Mandarin (2.303)<br>14. Hébreu (2.303)<br>15. Polonais (2.279)<br>16. Portugais (2.223)<br>17. Hongrois (2.140)<br>18. Suisse allemand (2.133)<br>19.Grec (2.095)<br>20. Catalan (2.031) |

Mais les utilisateurs de ce baromètre peuvent faire leur propre classement en changeant la valeur des facteurs. En arrivant sur le site on trouve ceci, c'est-à-dire la liste des dix facteurs, chacun ayant donc la même valeur (ici, 1).




Mais on peut, à l'aide d'un curseur, modifier la valeur de chaque facteur, par exemple :




Puis en cliquant sur « recalculer », on obtient un autre classement des langues, correspondant à notre demande, à nos intérêts.

Le lecteur peut bien entendu s'interroger sur l'utilité d'un tel baromètre. Nous l'avons d'abord conçu comme un instrument d'observation des rapports entre les langues, qui sera mis à jour chaque fois que le comportement des langues face aux différents facteurs changera, ce qui en fait donc en outre un instrument d'observation de l'évolution des situations. Enfin, et peut-être surtout, il constitue une aide utile à la décision en matière de politique linguistique.

Prenons un exemple au hasard. Le portugais est actuellement classé en seizième position dans notre baromètre. En cliquant sur le nom de la langue on obtient son classement pour les dix facteurs isolément, la façon dont elle se comporte par rapport à eux :

| | |
|---|---|
| Locuteurs | 7 |
| Fécondité | 91 |
| Statut officiel | 5 |
| IDH | 31 |
| Wikipedia | 8 |
| Internet | 32 |
| Nobel | 12 |
| Traduction cible | 7 |
| Entropie | 56 |
| Traduction source | 15 |

On peut alors se demander sur quels facteurs il est possible d'agir pour modifier ce classement et l'on voit qu'une intervention de type étatique serait envisageable sur les traductions (aide à la traduction à partir du portugais) ou sur la pénétration d'Internet (équipement en ordinateurs des écoles, des universités).

Il est d'autres utilisations possibles. Imaginons par exemple qu'une entreprise veuillent lancer un nouveau logiciel et se demande en quelles langues il faudrait le réaliser pour avoir des chances de le vendre au public le plus vaste. Trois facteurs peuvent l'intéresser: le nombre de locuteurs, la présence sur Wikipedia et la pénétration d'Internet. En mettant, grâce au curseur, les autres facteurs à zéro, on obtient un nouveau classement (anglais, chinois, japonais, allemand, français, espagnol, etc...). Si l'on se demande en revanche quelles langues utiliser pour une radio internationale afin de toucher le plus d'auditeurs possible, on pourra ne prendre en considération que les facteurs nombre de locuteurs, langues officielles et entropie, et l'on obtiendra un nouveau classement, sensiblement différent du précédent (espagnol, anglais, arabe, chinois, français, hindi, Bengali, etc...).

Il est également possible de décliner régionalement notre approche, en réalisant le même travail pour les langues de Méditerranée, les langues d'Afrique, etc. Et puisque nous sommes ici réunis par la commission de l'Asie-Pacifique de la FIPF, je voudrais vous présenter pour terminer ce à quoi nous sommes parvenus en reprogrammant notre baromètre pour cette partie du monde, avec les 21 pays présents dans notre congrès (Afghanistan, Australie, Bangladesh, Cambodge, Chine, Corée du sud, Hong Kong, Inde, Indonésie, Japon, Laos, Malaisie, Mongolie, Nouvelle Zélande, Philippines, Singapour, Sri Lanka, Thaïlande, Taïwan, Vanuatu, Vietnam) en ne prenant que neuf facteurs (nous avons abandonné les prix Nobel) et en utilisant pour chaque facteur des données locales, sauf pour Wikipedia où elles ne sont pas disponibles. On trouvera donc

ci-dessous les dix premières langues avec, pour faciliter la comparaison, un rappel du classement mondial.

| Classement régional | Classement mondial |
|---|---|
| 1. anglais | 1. anglais |
| 2. japonais | 2. français |
| 3. chinois | 3. espagnol |
| 4. coréen | 4. allemand |
| 5. min nan | 5. néerlandais |
| 6. malais | 6. japonais |
| 7. yué | 7. suèdois |
| 8. mongol | 8. arabe |
| 9. hakka | 9. italien |
| 10. bengali | 10. danois |

On peut alors imaginer qu'un pays, par exemple le Japon, s'interroge sur sa politique d'enseignement des langues : en prenant en considération la liste de gauche il verra que les trois langues régionales qui ont le plus de poids sont l'anglais, le chinois et le coréen, et la liste de droite lui suggérera le français, l'espagnol et l'allemand. A partir de ces données, on peut alors réfléchir sur une politique des langues.

Pour conclure donc cette présentation, je rappellerai que la situation linguistique du monde (ou l'aspect linguistique de la mondialisation) se caractérise par le nombre élevé de langues aujourd'hui utilisées (près de 7.000), par leur répartition inégale selon les continents et par le fait qu'une petite minorité d'entre elles est très parlée tandis qu'une majorité est menacée de disparition. Mon approche montre la possibilité d'une analyse des rapports qu'elles entretiennent en termes de gravitation et le fait qu'on peut leur attribuer un « poids » déterminé par différents facteurs et permettant de les classer. Enfin le baromètre Calvet des langues du monde (http://www.portalingua.info/), où l'on peut trouver cette classification, constitue à la fois un observatoire des rapports entre les langues du monde, un instrument heuristique, permettant de réfléchir sur ces rapports et sur leurs changements, et, comme nous venons de le voir, une aide à la décision pour les politiques linguistiques.

## Note

[1] http://www.portalingua.info/ En allant sur ce site, vous trouverez tous les détails techniques et scientifiques nécessaires vous permettant de comprendre l'utilisation et le traitement de ces facteurs.

# Didactique des Langues

# De l'usage de la sémantique dans l'enseignement du français - le cas des verbes *voir* et *regarder*

**Chih-Ying Chiang**
Professeur assistant
Université Dayeh, Taïwan

**Résumé** : Les étudiants sinophones confondent souvent les emplois des verbes voir et regarder. Dans cet article, j'envisage de proposer des stratégies d'enseignement au recours des résultats de recherches sémantiques, en utilisant particulièrement des critères linguistiques.

**Mots-clés** : verbes de perception, sémantique française, sémantique chinoise, stratégie d'enseignement.

**Abstract**: The Chinese students confuse often voir with regarder. In this paper, we are planning to propose some teaching strategies based on the semantic researches using specifically "linguistic criteria".

**Key words** : perceptive verbs, French semantics, Chinese semantics, teaching strategie.

## 1. Introduction

Les verbes de perception visuelle[1] *voir* et *regarder* en français ont leurs emplois spécifiques. Ils ne sont pas, dans la plupart des cas, substituables. Cependant, les étudiants chinois, au bout de trois ans d'apprentissage, ont toujours pas mal de difficultés à distinguer les emplois spécifiques de ces verbes rencontrés dès leurs tous premiers mois de cours, à cause de leur langue maternelle dans laquelle *kan* (看), le verbe perceptif le plus utilisé en chinois, peut apparaître dans les traductions de *voir* et de *regarder*. Nous verrons, plus avant, leurs traductions chinoises.

Le principal objectif de cet article est donc de proposer aux professeurs, ayant des élèves sinophones, une stratégie d'enseignement s'appuyant sur les résultats des travaux sémantiques, c'est-à-dire au recours des critères linguistiques qui distinguent *voir* de *regarder*. L'idéal serait que la stratégie proposée mobilise des outils linguistiques qui ne sont pas accessibles uniquement au public à un niveau plus avancé, mais au public débutant également. Limitée dans mon article, je ne discuterai ici que des usages

perceptifs de *voir* et *regarder* parce que ce sont ceux qui sont les plus confondus par mes étudiants. Par exemple :

*Avec mes lunettes, je vois mieux.*
*De sa fenêtre, il regardait la mer.*

Je laisserai de côté les phrases comme

*Je reviendrai vous voir.*
*Je vois ce que tu veux dire.*
*Il ne regarde que son intérêt.*
*Cela ne me regarde pas.*

Les différences d'emploi entre *voir* et *regarder* ont déjà fait l'objet de plusieurs tentatives de recherches, notamment dans J.-J. Franckel (1989), J.-J. Franckel & D. Lebaud (1990) et dans D. Willems & B. Defrancq (2000). Des critères linguistiques qui opposent les deux verbes y sont présentés et analysés, plus particulièrement dans l'ouvrage de J.-J. Franckel (1989) et celui de J.-J. Franckel & D. Lebaud (1990). Soucieux de fournir une caractérisation unitaire de la sémantique des verbes, les deux auteurs inventorient des propriétés qui ne caractérisent pas uniquement les usages perceptifs de ces deux verbes. En fin de compte, les critères permettant de distinguer les valeurs perceptives de *voir* et *regarder* recensés par eux sont peu nombreux : (i) possibilité ou non de se trouver dans la structure *Tiens ! Justement X V Y* où *X* correspond au sujet du verbe et *Y* à son complément (ii) possibilité ou non d'être introduit par *se mettre à* (iii) possibilité ou non d'associer avec les pronoms de la deuxième personne (*tu, vous*). Voici des exemples[2] qui illustrent l'opposition entre *voir* et *regarder* moyennant ces trois critères :

(1) a. *Tiens ! Justement, je vois un taxi*[3] *!*
b. **Tiens ! Justement, je regarde un taxi !*
(2) a. **Il s'est mis à voir la mer.*
b. *Il s'est mis à regarder la mer.*
(3) a. ??*Tu ne vois pas dehors.*
b. *Tu ne regardes pas dehors*[4]*.*

Je signale au passage que la maîtrise du critère (ii) suppose la compétence de différencier les emplois de *se mettre à* et de *commencer à*. Or, la spécificité de *se mettre à*, par rapport à celle de *commencer à*, est extrêmement difficile à saisir par les sinophones, problème lié, une fois encore, à la langue chinoise : la différence entre ces deux locutions verbales est intraduisible en chinois. Par conséquent, le critère (ii) n'a guère d'occasions d'être utilisé par le professeur dans le but d'expliquer la divergence entre *voir* et *regarder* à une classe composée d'apprenants chinois à niveau débutant, voire intermédiaire.

Les difficultés rencontrées par mes étudiants dans leur apprentissage me conduisent à tenter de trouver au sein du système de la langue chinoise des critères linguistiques permettant d'opposer *voir* à *regarder*. Je vais montrer par quels éléments de la langue chinoise se manifestent les spécificités de ces verbes français (§3). Avant de ce faire, je me propose de présenter, très brièvement, les caractéristiques des verbes *voir* et *regarder* en me servant d'une partie des travaux de J.-J. Franckel & D. Lebaud (§2).

## 2. Les caractéristiques des verbes *voir* et *regarder*

Admettons que le symbole X corresponde au sujet du verbe et le symbole Y[5] à celui du complément. J.-J. Franckel & D. Lebaud décrivent le rapport entre X et Y établi par *voir* comme une relation de localisation indépendante de X : « Voir *marque la localisation de Y par X, par laquelle s'actualise la propriété* être localisable *de Y. En constituant X (sujet de* voir*) comme site d'ancrage de la propriété* être localisable *de Y (complément de* voir*), le localisable devient localisé.* » « *Y n'est localisé par X que dans la mesure où il est localisable indépendamment de X.* » (*Op. cit.*, p.57 et p.59)

Cette description montre bien le sens de *voir* dans un énoncé. Mais, il n'est pas facile d'expliquer les termes linguistiques employés par ces deux auteurs aux étudiants qui ont un ou deux ans, ou même seulement quelques mois d'apprentissage du français. Il faut dire que l'objectif de J.-J. Franckel & D. Lebaud n'est pas d'écrire un livre de FLE utilisé en cours, mais un livre de linguistique, ce qui est beaucoup plus complexe. Restant dans l'idée des auteurs, j'ai, donc, simplifié la description comme suit :

**L'énoncé *X voit Y* veut dire que Y est localisé dans le champ perceptif de X et que cette localisation est indépendante de X**.

Cette formulation traduite en chinois[6] est beaucoup plus accessible aux sinophones. Un exemple pour illustrer cette description. Supposons que quelqu'un réponde à la remarque de son interlocuteur « *Il y a un chat dans le jardin* » en disant :

(4) *Oui, je le vois. Il est derrière les arbustes.*

L'énoncé *je le vois* dit, d'une part, que *le chat* (Y) est localisé dans le champ perceptif du sujet parlant auquel renvoie le pronom *je* (X), et que, d'autre part, le changement de statut d'*être visible* (c'est-à-dire *être localisable*) en *être vu* (c'est-à-dire *être localisé*) de Y ne dépend pas de X.

Quant à la description sémantique de *regarder*, je formule l'hypothèse suivante, qui me semble suffisante pour relever la spécificité du verbe :

***X regarde Y* signifie que X pose son regard sur Y**[7].

Cette signification implique trois caractéristiques en quoi *regarder* s'oppose radicalement à *voir*. La première, le sujet de *regarder* est agent du procès *regarder Y*. (Notons que la localisation visuelle de Y indépendante de X - caractérisation de *voir* - revient à dire que le sujet de *voir* n'est pas agentif.) La deuxième, *regarder* en lui-même ne dit rien en ce qui concerne Y étant localisé ou non dans le champ perceptif de X. Il dit seulement que «le regard (du sujet) est posé» sur Y. (C'est la raison pour laquelle on peut avoir des enchaînements comme *J'ai bien regardé mais je n'ai rien vu, J'ai regardé sans avoir rien vu.*) La dernière, le procès *regarder Y* possède en lui la valeur de processivité. Ceci suppose qu'il est un procès durable et homogène, contrairement à *voir*. Nous verrons que l'opposition de ces trois caractéristiques entre *voir* et *regarder* sont justifiées par les critères que l'on va étudier dans la suite de cet article.

### 3. Les critères linguistiques en chinois : stratégie proposée à l'enseignant

Dans l'Introduction, il est évoqué que les verbes *voir* et *regarder* peuvent, tous les deux, se traduire par *kan* en chinois. Mais si l'on examine de près les traductions, on s'aperçoit que *voir* et *regarder* **exprimés dans une phrase** se distinguent dans leurs traductions chinoises par l'association de différents marqueurs aspectuels à *kan*. La stratégie proposée dans cet article consiste donc essentiellement en une double démarche : (i) enseigner toujours *voir* et *regarder* dans une phrase, au lieu de les enseigner isolément (ii) donner systématiquement la traduction de la phrase comportant *voir* et *regarder*, et faire remarquer, aux étudiants, les différents marqueurs aspectuels apparus dans la phrase traduite.

En ce qui concerne (ii), un problème est à signaler : l'aspect du chinois ne fait pas, jusqu'à présent, l'objet d'enseignement dans le programme scolaire. Par conséquent, nos élèves ont d'une part beaucoup de mal à déterminer la fonction des marqueurs aspectuels, et d'autre part ne peuvent imaginer qu'ils puissent jouer un rôle fondamental dans la distinction entre *voir* et *regarder* en français. Aussi, à l'enseignement de ces verbes, nous, professeurs, devons expliquer le rôle de ces marqueurs. Dans les paragraphes qui suivent, je vais montrer, à travers divers types de groupes verbaux, par quels marqueurs aspectuels se manifestent les différentes valeurs sémantiques des verbes *voir* et *regarder*.

#### 3.1. Les groupes verbaux où *voir* et *regarder* ne recoivent aucune modification

Pour exprimer la valeur perceptive de *voir*, *kan* doit être obligatoirement accompagné du marqueur *dao* (到) :

(5) A : *Il y a un chat derrière les arbustes*.

| 矮樹叢 | 後面 | 有 | 一 | 隻 | 貓。 |
|---|---|---|---|---|---|
| ai-shu-cong | hou-mian | you | yi | zhi | mao[8] |
| arbustes | derrière | avoir | un | CN[9] | chat |

B : *Je le vois*.

| 我 | 有 | 看 | 到。 |
|---|---|---|---|
| wo | you | kan | dao |
| moi | MA[10] | kan | MA |

Si l'on supprime *dao* dans l'énoncé de B, la séquence ne pourra plus être la réponse de la question de A :

(5a) A :*Il y a un chat derrière les arbustes*.

| 矮樹叢 | 後面 | 有 | 一 | 隻 | 貓。 |
|---|---|---|---|---|---|
| ai-shu-cong | hou-mian | you | yi | zhi | mao |
| arbustes | derrière | avoir | un | CN | chat |

B :*我 有 看。

| wo | you | kan |
|---|---|---|
| moi | MA | kan |

D'après A. Rygaloff (1973 : 184-187), *dao* se définit comme une particule verbale ayant la valeur de résultatif. Les exemples (5) et (5a) montrent que le changement de statut de Y d'« être localisable » (*être visible*) en « être localisé » (*être vu*) s'exprime en chinois par le résultatif.

Il convient desormais d'examiner la traduction des autres phrases vues précédemment qui contiennent *voir*. L'exemple (6) représente deux séquences reliées par *mais*. Dans la deuxième séquence, *voir* est dans une phrase négative. L'équivalence de *voir* en chinois dans cette séquence correspond, comme en (5), à *kan dao*. La suppression de *dao*, ici, rend la phrase agrammaticale. Notons que *le*, dans la première séquence, est un marqueur aspectuel ayant la valeur d'accompli et que *mei*, dans la deuxième séquence, est un terme de négation, noté par NEG[11]. Quant à l'exemple (7), il s'agit d'une phrase de J.-J. Franckel & D. Lebaud. On s'aperçoit d'un grand changement syntaxique dans sa bonne traduction en chinois. C'est-à-dire que le sujet *je* a disparu et que l'on n'utilise plus le verbe *kan* pour trouver l'équivalence de la phrase.

(6) *J'ai bien regardé mais je n'ai rien vu.*

| 我 | 的確 | 看 | 了， | 但是 | 什麼 | 都 | 沒 | 看 | 到。 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| wo | di-que | kan | le | dan-shi | shi-me | dou | mei | kan | dao |
| moi | bien | kan | MA | mais | quoi | tout | NEG | kan | MA |

(7) *Tiens ! Justement, je vois un taxi.*

| 吔！ | 這裡 | 剛好 | 有 | 一 | 輛 | 計程車。 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ye | zhe-li | gang-haoyou | | yi | liang | ji-cheng-che |
| tiens | ici | justement | | avoir | un | CN taxi |

Passons maintenant *à* la traduction des phrases qui comportent *regarder*. Selon le contexte, la valeur perceptive de *regarder* se traduit par *kan* de deux manières : (i) soit par l'absence de tout marqueur aspectuel ; (ii) soit par la combinaison avec le marqueur *zhe* (著). Dans le premier cas, *kan* dénote le sens de *admirer, contempler*, cf. (8). Dans le deuxième cas, le groupe verbal est composé de *kan* et de *zhe*. *Kan* donne, dans ce cas, toujours le sens de *admirer, contempler* ; *zhe* indique explicitement la valeur durative[12] du procès, valeur compatible avec la processivité intrinsèquement impliquée dans *regarder*, cf. (9). Soulignons que *kan* dans les phrases (8) et (9) ne peut absolument pas se combiner avec *dao*.

(8) *Il regarde souvent les étoiles au bord de la mer.*

| 他 | 常 | 在 | 海邊 | 看 | 星星。 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ta | chang | zai | hai-bian | kan | xing-xing | |
| lui | souvent | être-localisateur | bord de la mer | kan | étoiles | |

(9) *L'air pensif, il regardait la mer.*

| 他 | 看 | 著 | 大 | 海， | 若有所思。 |
|---|---|---|---|---|---|
| ta | kan | zhe | da | hai | ruo-you-suo-si |
| lui | kan | MA | grande | mer | l'air pensif |

Il existe d'autres verbes chinois permettant de traduire *regarder* en (9), à savoir *wang* (望) et *ning-shi* (凝視). Si l'on substitue *kan* par ces deux derniers, il faudra les associer à *zhe*. Notons que ces substitutions n'entraînent pas de grandes différences sémantiques.

Rappelons que l'objectif de ce paragraphe est de proposer des stratégies d'enseignement aux professeurs ayant des apprenants sinophones. Je me contente, donc, de signaler par quels éléments linguistiques du chinois se différencient *voir* et *regarder* sans rentrer dans les détails des différences entre (i) et (ii).

### 3.2. Les groupes verbaux où *voir* et *regarder* sont modifiés par *être en train de*

La définition de *regarder* proposée dans cet article implique la processivité du verbe. Cette valeur est justifiée par le fait qu'il admet d'être porté par l'expression verbale *être en train de*. Ceci n'est pas le cas de *voir* :

(10) *Nous sommes en train de regarder le soleil couchant*.
(11) **Nous sommes en train de voir le soleil couchant*.

On constate que la phrase (10) se traduit en chinois, une fois encore, par *kan* et non par *kan dao* :

(10) *Nous sommes en train de regarder le soleil couchant*.

| 我們 | 正在 | 看 | 夕陽。 |
|---|---|---|---|
| wo-men | zheng-zai | kan | si-yang |
| nous | être en train de | regarder | soleil couchant |

(10a)

| *我們 | 正在 | 看 | 到 | 夕陽。 |
|---|---|---|---|---|
| wo-men | zheng-zai | kan | dao | si-yang |
| nous | être en train de | regarder | MA | soleil couchant |

### 3.3. Les groupes verbaux où *voir* et *regarder* sont modifiés par des adverbes en *–ment*

*Regarder* se prête à la qualification par des adverbes en *–ment* qui expriment la manière avec laquelle «le sujet X effectue le procès *regarder*». C'est le cas de *attentivement, discrètement, sérieusement*, etc. La possibilité de ce type de qualification manifeste bel et bien l'agentivité du sujet de *regarder*[13]. Contrairement à *regarder*, *voir* refuse catégoriquement la modification de ces adverbes pour la raison que, dans ce cas-là, X n'est pas agent du procès *voir*, d'où l'incompatibilité avec ces adverbes qui nécessitent l'agentivité de X. Cf. le contraste des degrés d'acceptabilité entre les deux verbes :

(12) *Il (regardait + *voyait) (amoureusement + anxieusement + attentivement + calmement + discrètement + furieusement + sérieusement) la fille*[14].

C'est avec une autre série d'adverbes en *–ment* que *voir* se combine sans poser de problèmes. Ce sont, par exemple, *clairement, difficilement, parfaitement, vaguement,* etc. :

(13) *Effectivement, il y a un chat derrière les arbustes. De ce côté, on le voit (clairement + distinctement + nettement + parfaitement).*
(14) *Effectivement, il y a un chat derrière les arbustes. Mais, de l'autre côté, on le voit (difficilement + vaguement).*

Il est impossible d'associer cette deuxième série d'adverbes en *–ment* avec *regarder* :

(15) *Il regardait (*clairement + *difficilement + *distinctement + *nettement + *parfaitement + *vaguement) la fille.*

Il est intéressant de voir que les deux emplois perceptifs en chinois, correspondant aux verbes *voir* et *regarder*, se distinguent comme en français par la modification des deux mêmes séries d'adverbes. La phrase (16) montre que *kan* associé avec *zhe*, équivalent à *regarder* en français, accepte parfaitement la modification de *zhuan-zhu-di* (c'est-à-dire : *attentivement*). Notons que *zhuan-zhu-di* peut être remplacé par

*shen-qing-di* (深情地, c'est-à-dire : *amoureusement*),
*jiao-lyu-di* (焦慮地, c'est-à-dire : *anxieusement*),
*ping-jing-di* (平靜地, c'est-à-dire : *calmement*),
*ruo-you-si-wu-di* (若有似無地, c'est-à-dire : *discrètement*),
*huo-mao-san-zhang-di* (火冒三丈地, c'est-à-dire : *furieusement*) et
*yan-su-di* (嚴肅地, c'est-à-dire : *sérieusement*)

sans engendrer de différence d'acceptabilité. En revanche, (16a) est une phrase agrammaticale dans laquelle *kan* est associé avec *dao*, association équivalente à *voir* en français.

(16) *Il me regardait attentivement.*

| 他 | 專注地 | 看 | 著 | 我。 |
|---|---|---|---|---|
| ta | zhuan-zhu-di | kan | zhe | wo |
| lui | attentivement | regarder | MA | moi |

(16a) *

| 他 | 專注地 | 看 | 到 | 我。 |
|---|---|---|---|---|
| ta | zhuan-zhu-di | kan | dao | wo |
| lui | attentivement | regarder | MA | moi |

Comme en français, *voir* en chinois peut être modifié par l'adverbe *hen-qing-chu* (很清楚) qui est équivalent, en français, à *clairement, distinctivement, nettement* et à *parfaitement* :

(17) *Je (le) vois clairement.*

| 我 | 看 | 得 | 很清楚。 |
|---|---|---|---|
| wo | kan | de | hen-qing-chu |
| moi | regarder | PV[15] | clairement |

L'expression *hen-qing-chu* peut être substituée par

*hen-mo-hu* (很模糊, c'est-à-dire : *vaguement*) et
*hen-chi-li* (很吃力, c'est-à-dire : *difficilement*).

La phrase (17a), où *dao* est associé avec *kan*, est agrammaticale. La substitution de *hen-qing-chu* par *hen-mo-hu* et par *hen-chi-li* n'est pas valable.

(17a) *

| 我 | 看 | 到 | 很清楚。 |
|---|---|---|---|
| wo | kan | dao | hen-qing-chu |
| moi | regarder | MA | clairement |

Il est à remarquer que ces deux séries d'adverbes en chinois se différencient de propriétés distinctes. *Zhuan-zhu-di* (*attentivement*), *shen-qing-di* (*amoureusement*), etc. sont antéposés au verbe et se terminent régulièrement en *di* (地) qui est une particule adverbiale. En revanche, *hen-qing-chu* (*clairement, distinctivement*), *hen-mo-hu*

(*vaguement*), etc. sont toujours postposés au verbe et sont réfractaires à la terminaison *di*. Dans les phrases où figurent les adverbes *hen-qing-chu*, etc., le verbe doit être suivi par la particule verbale *de* (得) qui a la fonction d'introduire un adverbe (portant sur le verbe).

## 4. Conclusion

Il existe deux valeurs de perception visuelle en chinois comme en français. Mais les deux langues les distinguent de manières radicalement différentes. En français, on dispose de deux verbes. En chinois, la distinction est beaucoup nuancée. À travers cette étude sémantique, sont repérées des propriétés linguistiques qui opposent les deux valeurs perceptives en chinois : soit la présence ou l'absence d'un marqueur aspectuel (*dao* vs. Ø), soit la présence de différents marqueurs (*dao* vs. *zhe*) associée au verbe *kan*, soit l'acceptabilité de l'expression verbale *être en train de*, soit l'association avec différents adverbes.

Je souligne que ces propriétés distinctives ne se manifestent que lorsque le verbe *kan* se trouve dans une phrase, d'où la stratégie d'enseignement proposée ici. Pour aider les sinophones à maîtriser les usages perceptifs des verbes *voir* et *regarder*, il est important de rappeler que ces verbes ne doivent pas être enseignés isolément. Au lieu de demander aux étudiants d'apprendre par cœur *regarder la télévision, regarder devant soi*, etc., il serait préférable de leur expliquer que *regarder*, en français comme en chinois, a la possibilité de se combiner avec *être en train de* (ex. *Je suis en train de regarder la télévision.*) et d'être qualifié par des adverbes comme *attentivement, calmement,* etc. (ex. *Il regardait attentivement la télévision. Derrière le volant, il regardait calmement devant lui.*). De plus, *regarder* en chinois se combine avec le marqueur *zhe* (ex. 他專注地看著 (*zhe*) 電視, c'est-à-dire : *Il regardait attentivement la télévision.*), contrairement à *voir* qui s'associe avec le marqueur *dao* (ex. ).

## Bibliographie

Chiang, C.-Y., 2007. « Analyse de différentes traductions de *ne… plus* en chinois une étude linguistique ». Taïpei : *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, n°9, pp.293-319.

Franckel, J.-J., 1989. *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*. Genève : Droz.

Franckel, J.-J. & Lebaud, D., 1990. *Les figures du sujet à propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*. Gap : Ophrys.

Gary-Prieur, M. N., 1982. « Adverbes de manière : que signifie cette étiquette ? ». *Lexique*, n°1, pp.13-23.

Guimier, C., 1996. *Les adverbes du français : le cas des adverbes en –ment*. Gap, Paris : Ophrys, 170p.

Leeman, D. & Sakhokia Giraud, M., 2007. « Point de vue culiolien sur le verbe *voir* dans *Les Verbes français* ». Paris : Larousse. *Langue française*, n°153, pp.58-73.

Paris, M.-C., 2003. *Linguistique chinoise et linguistique générale*. Paris : L'Harmattan.

Rygaloff, A., 1973. *Grammaire élémentaire du chinois*. Paris : PUF.

Willems, D. & Defranca, B., 2000. « L'attribut de l'objet et les verbes de perception ». Paris : Larousse. *Langue française*, n°127, pp.49-66.

## Notes

[1] *Apercevoir, entrevoir, contempler, fixer, guetter, scruter,* etc. sont aussi des verbes de perception visuelle. Je ne les traite pas ici parce qu'ils ne font pas partie de la liste de vocabulaires des apprenants débutants. En fait, le fonctionnement de *apercevoir* et *entrevoir* est analogue à *voir* et celui de *contempler, fixer, guetter* et *scruter* à *regarder*.

[2] Les critères (ii) et (iii) sont repérés dans le livre de J.-J. Franckel (1989), sans être illustrés par des exemples concrets. Les phrases en (2) et (3) sont conçues pour le présent article. Le symbole * signifie que la séquence est inacceptable. Le symbole ?? signifie que la séquence est peu naturelle et qu'elle nécessite souvent un contexte particulier.

[3] En (1a), « *apparaissent des traces de la préconstruction de Y [on est à la recherche d'un taxi] et de la propriété* être localisabe *de Y. […]* justement *[…] signale que l'enjeu n'est pas le fait que Y existe ou non, mais que Y soit visible pour Si [l'énonciateur], du fait de sa localisation spatio-temporelle.* » (J.-J. Franckel & D. Lebaud, *op. cit.*, p.59.) En revanche, dans la relation *X regarde Y*, Y n'a pas la propriété *être localisable*. Je présenterai, dans le §2, les descriptions des verbes *voir* et *regarder* proposées par ces deux linguistes.

[4] « Tu ne regardes pas *peut, dans l'une de ses interprétations (avec l'intonation appropriée), s'interpréter comme* Je t'intime *[…]* de ne pas regarder, *interprétation en revanche très difficile avec* Tu ne vois pas *(qui ne peut guère s'interpréter que comme une reprise (citation) ou une question, proche de* Tu n'arrives pas à voir *?).* » (J.-J. Franckel, *op. cit.*, p.408)

[5] Je constate que suivant le contexte, les compléments d'objet direct de *voir* et de *regarder* ne sont pas obligés d'être matériellement présents. Par exemple, il est tout à fait naturel à un aveugle, après avoir retrouvé la vue, de dire : « Maintenant, je vois. » En outre, il est tout aisé de répondre à la proposition d'un vendeur qui demande : « Voulez-vous des renseignements ? » en disant : « Merci, pas pour le moment. Je regarde. »

[6] La traduction de cette formulation serait : Y 落在 X 視力可及的範圍內；由於 X 無法決定自己視力的好壞，因此 X 無法決定他是否可以看見 Y、是否 Y 會落在他的視力範圍內。

[7] La définition de *regarder* proposée par J.-J. Franckel est la suivante : « Regarder *impose […] une double construction : (i) Il y a d'une part construction du regardable par un sujet, hors du temps. Le mouvement va du sujet vers le monde […]. (ii) Une fois le regardable constitué, c'est lui qui constitue le repère, le centre organisateur du procès.* » (*Op. cit.,* p.409)

[8] Après la phrase en chinois, la première ligne correspond à la transcription phonétique, et la ligne suivante à la traduction mot-à-mot.

[9] L'abréviation CN signifie *classificateur nominal*.

[10] *You* (有) précédé d'un verbe a pour fonction de marquer un procès réalisé dans le temps. L'abréviation MA signifie *marqueur aspectuel*.

[11] Pour plus de détails sur le fonctionnement de *le* et de *mei*, cf. Rygaloff A. (1973) ou Chiang C.-Y. (2007).

[12] *Zhe* « *indique un procès en déroulement [dans le cas de sa combinaison avec* kan*] ou un état résultant. Le trait [+ duratif] est commun à ces deux valeurs*. » (Paris M.-C. (2003 : 90)).

[13] Cf. les travaux de C. Guimier (1996).

[14] La séquence *a (b + c) (d +e)* se lit comme *abd, abe, acd* et *ace*.

[15] L'abréviation PV signifie *particule verbale*.

# Figures iconiques et grammaire culturelle

**Denis C. Meyer**
Université de Hong Kong

**Résumé :** La recherche en didactique des langues semble plus que jamais préoccupée par des objectifs performatifs et communicationnels qui ont pour effet de masquer ou d'atténuer d'autres enjeux, en particulier celui de l'apprentissage de la langue comme vecteur de découverte de la culture dans ses objets. Selon la perspective que nous envisageons, la culture n'est pas réduite à un paradigme de comportements codifiés permettant le succès d'un acte de communication, elle est décrite comme la somme de signes en partage dans une communauté particulière que l'apprenant en langue déchiffre et met en contraste avec ses propres signes. Nous souhaitons donc replacer la culture au centre du processus d'apprentissage d'une langue, non pas comme mode opératoire ou savoir encyclopédique mais comme un texte ouvert doté d'une propre grammaire réglée sur ses figures iconiques.

**Mots-clés :** grammaire culturelle, icônes culturelles, représentations, sémiotique, didactique de la langue/culture.

**Abstract** : There is a growing trend in foreign language teaching methodology and research to concentrate the learning experience on performing acts and interactive processes of communication. This stress may occur at the expense of language learning as a way of uncovering culture in its various objects and traces. From our standpoint, culture needs not to be reduced to a paradigm of codified behaviours that hold the key to successful communication and social integration. We regard culture as an aggregate of shared signs by any given social community that the learner undertakes to decipher and contrast with his own signs. Our objective is therefore to replace culture at the core of the learning process not as *modus operandi* nor encyclopedic knowledge, but as an open text whereby iconic figures operate as part of its grammar.

**Keywords** : cultural grammar, cultural icons, myths, representations, semiotics, didactics of language/culture.

Cet article se donne deux objectifs : le premier est de développer un argument par lequel on positionne la dimension culturelle au cœur de la stratégie didactique de l'enseignement d'une langue étrangère ; le second est de réfléchir sur le rôle des figures

iconiques de la culture dans l'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère. Ces objectifs découlent de deux interrogations de fond qui se posaient de manière simultanée :

> En premier lieu, comment la culture peut-elle devenir le médium privilégié de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ? Autrement dit, comment modifier l'approche normative selon laquelle compétence communicative et maîtrise des structures linguistiques informent et gouvernent les objectifs d'enseignement et d'apprentissage ? Pour y parvenir, il faut commencer par réexaminer la notion qui prévaut de « contenus culturels », telle qu'elle est prescrite par les besoins de communication en tant que compétence sociale, c'est-à-dire la connaissance des conventions, des coutumes, des croyances, des systèmes de signification et d'interaction qui permettent à un locuteur de fonctionner en milieu endolingue. Ce type de connaissances, quasi fonctionnelles, sont en effet partie intégrante de la culture mais la culture ne saurait évidemment s'y réduire. Dans cette correction de l'approche normative dont nous parlons, la culture ne se constituerait plus autour d'une occurrence construite au bénéfice d'une instance communicative ou langagière (y compris dans une dimension *interculturelle*), elle se poserait au contraire comme point de départ de la stratégie didactique, aussi bien au plan de la réception que celui de la performance. Ce rôle de la culture comme auxiliaire de la communication a déjà été exprimé : « *[La culture] est à la solde de la communication, comme elle était dans la mouvance de la littérature ou dans l'ombre de la langue. Inféodée à un référentiel qui l'instrumentalise, elle sert son bon fonctionnement.* » (Galisson, Puren 1999 : 113).
>
> La seconde interrogation, toute contiguë, concerne la manière d'intégrer la culture dans le dispositif didactique afin qu'elle devienne, comme nous le proposons, un moyen stratégique de l'enseignement d'une langue étrangère. Encore une fois, il s'agit de procéder à rebours de la voie normative - telle qu'elle s'exprime en particulier dans les « manuels » de culture, mais plus généralement aussi à travers la doxa pédagogique, selon laquelle la culture s'enseigne et s'apprend de manière indexée, critériée, taxinomique : histoire, territoire, éducation, famille, politique, arts et littérature, vie quotidienne, culture populaire, étiquette etc. ; en bref, selon ce qu'on regroupe d'habitude sous le nom de civilisation, ou de *Landeskunde*, ou encore de *backgound studies*. La culture est ainsi enseignée d'une manière finalement assez proche de celle dont on enseigne les formes de la langue et leurs rapports, c'est-à-dire par catégories et classements (verbes, temps, modes, déterminants, prépositions, adjectifs, pronoms, relation, subordination, hypothèse etc.) Ces catégories normatives de la culture, massives et intimidantes, situées en amont, retorses à l'approche interdisciplinaire, imposent de plus qu'elles soient traitées sinon avec exhaustivité, du moins assez substantiellement, ce qui ne laisse pas de décourager à la fois l'enseignant comme l'apprenant devant l'ampleur de la tâche. C'est donc à ce point que se présentent à nous les figures iconiques de la culture : celles-ci se situent au contraire en aval, elles sont les alluvions en quelque sorte, les objets dérivés de ces massifs lointains ; ces figures composent la réalité culturelle de chacun, dans toute sa plasticité et sa dynamique, ce sont ces figures qui font apparaître cette réalité comme le produit du réseau solidaire et syntaxique, en somme grammatical, de la culture.

Nous posons ici que les figures iconiques, que nous nommons aussi icônes culturelles, ou encore *topoi* (Meyer : 2011), permettent de désenclaver la culture des finalités fonctionnelles et des catégories normatives de l'enseignement de la langue : objectifs communicatifs et discursifs, compétences de comportement en milieu social, instances grammaticales, morphosyntaxiques, phonologiques, connaissances générales et génériques de la civilisation. Dans cette perspective, le plan culturel n'est plus nécessairement intégré comme paysage de la communication, comme prétexte

à l'interaction sociale, à la facilitation de la mobilité etc. Le plan culturel, décrit et expérimenté en tant que système, devient alors *véhicule* de la transmission et de la réception de la langue.

**1. Culture et didactique**

Depuis plus d'un siècle, depuis qu'une circulaire officielle du Ministère de l'Instruction Publique datée de novembre de 1901 intimait les enseignants de langues vivantes à se débarrasser des méthodes basées sur la traduction en vigueur dans l'enseignement des langues anciennes pour adopter une « méthode directe », jugée plus adaptée à la finalité des usages des langues vivantes (« *Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle* »), jusqu'aux interventions du Conseil de l'Europe (Niveau Seuil en 1976 et CECR en 2001), il est évident que la didactique des langues étrangères, dans ses diverses variétés, s'est concentrée sur l'acte performatif de communication, non sans y mêler, et en fonction des époques, des contenus idéologiques, des dimensions technologiques ou encore des modèles inspirés des impératifs de management d'entreprise (voir Puren : 2007). En somme, et même si cela n'a pas toujours été traduit dans les pratiques de classe, l'apprenant des langues étrangères n'a jamais cessé, dans la réflexion didactique, d'être envisagé comme un sujet engagé dans un rapport dialogique avec un interlocuteur, l'objectif étant de faire passer un message efficacement et d'être compris. Le modèle ultime à atteindre et à émuler pour l'apprenant étant le locuteur natif, intégré de manière naturelle à l'environnement socioculturel et linguistique. La doctrine actionnelle qui prévaut aujourd'hui prolonge ce modèle, elle conçoit l'apprenant comme un acteur social qui, dans « un agir avec l'autre » (Puren : 2007), résout des problèmes et accomplit des tâches dans le but de réussir une opération de communication. Le rôle de l'enseignant a évolué en conséquence : il ne délivre pas un savoir statique mais facilite, par un jeu de médiation, la mise en œuvre et la réalisation de projets dont l'objectif ultime est le succès d'une situation d'interaction. La didactique des langues a ainsi toujours revendiqué une *matérialisation du vivant*, tout en rejetant une méthode dite « traditionnelle » qu'en effet elle n'a pas cessé de critiquer depuis plus d'une centaine d'années. Ce qui pouvait être acceptable pour l'enseignement du latin et du grec, cessait de l'être pour les langues toujours en usage. Exit donc lecture et traduction, c'est-à-dire la concentration sur l'écrit muet et mort, sur la description des propriétés syntaxiques et grammaticales, l'oral devait devenir la priorité, à travers des stratégies communicationnelles articulées autour d'actes de parole, d'opérations de négociation et de réalisations d'objectifs.

Notre intention n'est pas de remettre en cause l'évolution de la didactique des langues telle qu'elle s'est bâtie autour de stratégies communicationnelles, ni *a fortiori* de prôner le retour à un quelconque âge de pierre. Toutefois, d'une manière générale, nous éprouvons un certain malaise à ce point de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Ce malaise est lié à la situation délétère actuelle des départements d'études étrangères dans les universités à travers le monde, en particulier aux Etats-Unis et en Europe. Cette situation nous montre qu'il existe un certain risque en effet, et notamment en milieu académique, à faire focaliser l'usage d'une langue étrangère sur l'acte performatif, fonctionnel d'un acteur social. L'enseignement de la langue se retrouve ainsi confiné au rôle de développement d'un « skill », d'une habileté professionnalisante, un label qui recouvre en fait un euphémisme désobligeant dans la circonscription des humanités

et des sciences sociales, où la recherche théorique domine. Il est certes incontestable que la langue est le moyen privilégié d'interaction entre locuteurs, mais est-il judicieux de faire comme si elle se limitait à cet aspect ? Car la langue existe aussi après tout, c'est une évidence, en dehors de l'interaction directe, comme vecteur de diffusion et d'information, comme instrument de réception, comme mémoire des significations collectives ; elle est également un médium d'expression de la culture, des savoirs, des créations, des jeux sur elle-même. Quand je lis le *Washington Post*, ou le *Guardian*, je ne communique pas, je reçois, je classe, je critique, j'apprends, je découvre… En somme, la question suivante se pose à nous aujourd'hui : la compétence de réception occupe-t-elle dans les données didactiques la place qui devrait lui être assignée ? Plus encore, cette réception n'aurait-elle pas été déclassée dans les calculs didactiques, au profit d'autres compétences ? Nous entendons par réception ici une forme d'accueil culturel et d'acte de cognition de la part d'un récepteur étranger qui va bien au-delà du simple déchiffrement d'un texte oral ou écrit.

Pour revenir brièvement sur les difficultés actuelles que connaissent certains programmes de langues étrangères dans les universités américaines, elles ont été récemment mises en lumière par l'imminente fermeture des départements de français, d'italien et de russe à State University of New York. Ces difficultés sont le signe d'un déclin vertigineux et brusque qui devrait faire que bientôt, très peu de *graduates* américains liront des œuvres francophones dans le texte ou rédigeront leurs thèses en français, alors que cela a été la norme pendant des décennies et la preuve manifeste de la présence culturelle française dans le monde. Que s'est-il passé ? Des coupes budgétaires drastiques conduisant à des réductions de postes, la suppression de classes de langues dans les écoles secondaires, la baisse des effectifs, la concurrence des langues « émergentes » sur la scène internationale : espagnol, portugais, chinois, coréen, hindi, arabe etc. Les causes du déclin du français sont multiples et nous parviennent en faisceau, mais nous croyons qu'elles sont aussi en rapport avec un changement de perception vis-à-vis de l'étude des langues étrangères. Dans un article où il ne s'émouvait guère de la démise de l'enseignement du français à SUNY (*The New Republic*, 13 décembre 2010), John McWhorter expliquait que l'apprentissage des langues étrangères aujourd'hui était avant tout une affaire impliquant des locuteurs engagés dans des négociations internationales (avec les sinophones, les arabophones), ou domestiques (avec les hispanophones) et que la valeur éducative de l'enseignement des langues ne pouvait plus se fonder sur ce que les personnages cultivés d'Henry James en pensaient à l'époque. Cet article résumait de manière symptomatique la manière dont est désormais perçu le choix d'étudier une langue étrangère, à savoir un moyen d'accroître ses capacités à communiquer efficacement, bien plus qu'une voie permettant l'investigation d'une culture.

Cette distinction de perception n'est pas nouvelle, elle a toujours existé, mais la nuance aujourd'hui est que les proportions se sont inversées et que la première, l'approche fonctionnelle, économique, et sur laquelle malheureusement dépend en dernier ressort l'allocation des ressources budgétaires des départements, a pris le pas sur la seconde. Le poids d'une langue se rapportant globalement au nombre de ses locuteurs sur la planète, il n'est pas difficile dès lors de concevoir que le français - situé entre le huitième et douzième rang selon le calcul - n'est pas en mesure de tenir la concurrence. Mais ce qui doit retenir notre attention, c'est qu'on aurait tort de croire qu'il suffit à une langue de satisfaire au critère démographique pour que soit assurée sa validité - autrement dit son

importance, au plan culturel, comme le montre en effet ce qui se passe pour le chinois : il existe certes un engouement sans précédent pour l'étude de cette langue (on estime le nombre d'apprenants à cent millions dans le monde), mais cet engouement entraîne-t-il pour autant un développement significatif des études chinoises, ou autrement dit de la sinologie, qui a pourtant dominé la discipline depuis un siècle et demi ? N'en va-t-il pas de même pour l'espagnol ? Remarque-t-on aujourd'hui un renouveau d'intérêt pour Cervantes ou les études hispaniques ? Il ne s'agit pas, là encore, de remettre Rabelais, Balzac ou Senghor au goût du jour, de rétablir en somme le socle littéraire et philosophique sur lequel étaient fondées les études françaises et francophones depuis un demi-siècle. L'environnement a changé, la demande, les besoins ont changé, les ressources sont différentes. Mais il ne faudrait pas pour autant s'égarer : il nous paraît essentiel de maintenir la culture comme pôle d'attraction de la langue, tout simplement parce que l'objectif d'une « communication réussie » n'est pas propre à une langue/culture particulière et que cet objectif ne saurait suffire seul à motiver de nouveaux apprenants. En d'autres mots, le dessein de savoir une langue doit être porté par le désir de connaître une culture. S'agissant du français, c'est évidemment sur ce plan de la culture qu'il peut aspirer à figurer en bonne place parmi les choix possibles.

Il est frappant de constater à quel point le Cadre des langues s'insère dans le processus politique général de l'intégration européenne et, dans une certaine mesure, selon une logique insulaire, semble faire abstraction du reste du monde. Il ne s'agit pas seulement ici des difficultés que l'on rencontre à « adapter » les descripteurs du Cadre aux styles d'apprentissage et aux capacités déductives d'apprenants dont la langue maternelle est « lointaine » par rapport à la langue cible, comme c'est le cas par exemple en Asie, dont la population (environ 3,8 milliards) compte tout de même pour 60% du total de la planète, alors que la population européenne n'en représente qu'en gros 10%. Pour l'apprenant hors d'Europe, asiatique ou américain, ou de l'Afrique non francophone, les occasions d'interagir dans la langue qu'il étudie sont rares. Sorti du cadre européen au sens littéral, le Cadre des langues n'a plus grande signification dans ses objectifs : l'homme d'affaires allemand ne développe plus un projet en compagnie de son homologue français ; la mobilité recherchée pour l'étudiant européen qui se construit un parcours d'études dans différentes universités de l'Union ne s'applique plus ; la coexistence sur un mode pluriculturel de personnes d'héritages culturels variés n'est plus un idéal à concrétiser... Ailleurs, la langue n'est plus vocalisée par ses utilisateurs de manière quotidienne, elle n'apparaît le plus souvent que par bribes captées d'un groupe de touristes dans une rue. En revanche, cet apprenant, où qu'il soit sur la planète, dispose d'un matériel quasi inépuisable en ligne, renouvelé, actualisé, dynamique, en phase avec la réalité contemporaine de la langue et de la culture qu'elle décrit ou rapporte. C'est d'ailleurs vraisemblablement à ceci que cet apprenant sera confronté en premier. Il s'agit pour la didactique des langues d'une situation nouvelle, inédite. Une bibliothèque universitaire n'a jamais pu offrir un tel gisement de ressources et de tels moyens, que ce soit sur le plan des voies d'accès à ces ressources que sur celui de leur manipulation.

Or, si ce matériel est facilement accessible, il va de soi qu'il n'est pas immédiatement intelligible. Il faut auparavant – puis simultanément, que l'apprenant se construise un champ de familiarité qui lui permette de naviguer à travers ces alluvions de la culture que nous évoquions plus haut. Il s'agit d'une manière contemporaine d'apprendre, d'entrer en contact avec la culture, alors qu'elle est plus que jamais éclatée en matière médiatique hypertextuelle. Ce réseau de significations auquel l'apprenant se

familiarise peu à peu, envers lequel il développe progressivement et pour lui-même une capacité à associer les éléments constitutifs qui le compose, nous le nommons ici *grammaire culturelle* ; il faut préciser tout de suite que cette familiarité se développe chez l'apprenant au même titre que chez les locuteurs natifs, qui passent au fond leur vie entière à actualiser leur propre grammaire culturelle, leur propre intelligence de la chaîne des signifiants et des signifiés. Et de la même manière qu'il existe une infinité de profils d'apprenants, le « locuteur natif » n'a rien d'une donnée monolithique. Chez tout lecteur, le niveau d'intellection, l'appréhension critique du contenu explicite et implicite d'un article s'établira non seulement en fonction de sa maîtrise de la langue, mais aussi par rapport aux nombreux savoirs préalables, requis ou non, dont il dispose. Au milieu de l'avalanche de références connexes et de corrélats, le lecteur, le découvreur de textes, se fraie son chemin personnel, face à des sens dont il est finalement l'auteur.

**2. Grammaire culturelle**

Le concept de culture, lorsqu'il ne se rapporte pas spécifiquement à la *civilisation* dont nous parlions plus haut, reste largement dominé par l'exégèse anthropologique, selon laquelle la culture est une vision du monde partagée par un groupe et que cette vision influence la manière dont les membres de ce groupe interprètent les relations sociales, les relations avec le monde naturel ou supranaturel. Comme cela se passe pour le langage, la capacité culturelle repose sur une grammaire inconsciente qui guide les membres d'une communauté sur les façons de penser, d'agir, de croire. Pour Hall, cette « grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux » (Hall : 1983 : 14). Nous souhaitons quant à nous dépasser la définition strictement éthologique d'une « grammaire culturelle », c'est-à-dire celle d'un « système qui régit l'ensemble des compétences dont on a besoin pour fonctionner dans une culture donnée » (Taylor, 2002). Il y a en effet trop d'impératifs et d'injonctions dans cette définition : les mots « système », « régir », « compétences », « avoir besoin », « fonctionner » renvoient à des significations mécaniques et légales qui laissent finalement peu de place à l'hésitation, à l'échec, au dévoiement, à l'écart. Pourtant, l'idée d'écart est souvent valorisée dans une culture, soit positivement (art, littérature), soit négativement (transgression). Ensuite, et comme nous l'exprimions plus haut, la connaissance d'une culture n'induit pas forcément qu'on y fonctionne, contrairement à ce qu'indiquent les prémisses de la réflexion anthropologique ; par exemple, je m'intéresse à la culture américaine mais je ne vis pas dans ce pays. Ou si j'y vis, je tiens à mon statut d'étranger, je ne veux pas *devenir*, je veux simplement comprendre et interpréter. Plutôt que de comportement ou de fonctionnement, nous nous intéressons ici, dans une acception la plus large possible, à la *lecture* de la culture.

Au plan linguistique, la grammaire décrit les normes qui caractérisent et déterminent les diverses manières de parler et d'écrire ; c'est, d'après le dictionnaire de l'Académie française, « l'art de parler et d'écrire correctement », soit l'ensemble des règles conventionnelles (variables selon les époques) qui valident l'emploi correct de la langue. Le mot « correct » ici ne doit pas être seulement compris comme valeur (morale, sociale), mais plutôt et surtout dans son acception de valence, c'est-à-dire que cette « correction » revient finalement à la capacité d'un locuteur de produire des énoncés qui suscitent du sens - qui respectent en somme les conventions de cohérence et les impératifs de connexions entre les éléments d'un texte, afin d'assurer son intelligibilité.

(Les cas de Mallarmé, des auteurs surréalistes, ou encore celui de Joyce sont à analyser au plan de l'écart rhétorique et de l'hors norme esthétique). La grammaire linguistique est ainsi littéralement l'écriture (*gramma*) des procédés sémantiques de la langue, que ces procédés soient morphologiques ou syntaxiques.

Si la finalité d'une grammaire est la production d'énoncés qui font sens, il en découle que la grammaire de la culture est l'*écriture* des objets culturels par laquelle les significations et les rapports qu'ils entretiennent entre eux se manifestent et s'expriment de manière cohérente. Cependant, alors que la grammaire linguistique est de nature prescriptive, parce qu'elle est axée principalement sur la réalisation de messages, la grammaire culturelle ne se limite pas à un procès de communication. Autrement dit, la grammaire culturelle est une mise en textes (y compris visuels et abstraits) de la culture dans ses formes et ses représentations les plus variées, par le biais de ses réseaux analogiques, de ses contextes et intertextes. Une telle grammaire se prête systématiquement à une conception constructiviste de l'accumulation de la connaissance et du maniement des savoirs, il s'agit en effet d'un système dynamique qui permet de découvrir et d'identifier, de circuler de manière fluide parmi les objets qui peuplent une culture, mais aussi de comparer et d'évaluer. Encore une fois, face à une page écrite, une photo, une image, un spectacle, une silhouette, une idée, un son, ou lorsqu'on prend part à une conversation, notre réactivité dépend d'un ensemble de savoirs antérieurs fondés sur nos moyens naturels, notre économie cognitive, nos ressources personnelles. Ces « textes » se lisent et font sens en fonction de notre propre page mentale, ils ne viennent pas remplir une page blanche, ils s'insèrent si l'on veut, dans une pile de pages déjà existantes, ou mieux encore, dans un livre ouvert. C'est tout simplement le sens des locutions « être cultivé », ou « avoir de l'expérience ». Le texte culturel s'inscrit donc dans ce qui est déjà inscrit ailleurs, venant infirmer, confirmer, compléter, modifier un texte préalable en devenir constant, tout en suscitant de nouveaux référents, de nouveaux intertextes, de nouvelles citations.

Une analogie est possible entre la grammaire culturelle et l'organisation hypertextuelle telle qu'elle existe sur le web, où les éléments (traces et inscriptions) sont insérés dans un réseau de liens dynamiques grâce à la technologie informatique. Le verbe « surfer » capte assez bien cette analogie, chaque vague portante permettant de rebondir, comme chaque lien permet de changer de paradigme, prolongeant ainsi le texte initial de manière quasi infinie. Cette organisation non linéaire de l'information n'est pas en soi nouvelle, elle rappelle la manière dont fonctionne spontanément la pensée (le raisonnement logique, séquentiel est en fait un *effort* de la pensée) ; de même, un dictionnaire, une encyclopédie sur papier peuvent être lus de manière transversale, hypertextuelle, c'est-à-dire que chaque mot, chaque entrée renvoient à un autre mot et à une autre entrée qui conduisent à leur tour à d'autres mots et entrées. Un jeu typiquement oulipien consisterait à établir une liste d'associations à partir d'un mot choisi au hasard pour atteindre par cheminement sémantique un deuxième mot également choisi au hasard ; ainsi, à partir du mot de départ « influence », on s'imposerait d'arriver au mot « problème » par l'intermédiaire d'un maximum de dix ou vingt entrées. Par ailleurs, il est théoriquement envisageable de partir d'un mot choisi au hasard et de conclure la lecture complète d'un dictionnaire sur ce même mot tout en ayant parcouru entretemps toutes les entrées selon les rapports de contiguïté ou d'affiliation qu'elles entretiennent entre elles.

Une carte offre également une intéressante analogie en relation avec la grammaire culturelle : si les frontières (naturelles ou politiques) marquent les limites d'un territoire, ce sont les villes qui remplissent le vide spatial intérieur, et ce sont elles qui affirment la substance humaine de ce territoire. Les villes sont l'expression de l'occupation historique du terrain, elles sont la *manifestation* de la civilisation d'une nation. Plus encore, les villes forment entre elles un réseau, elles sont liées entre elles par des chemins et des routes, elles se développent en interaction et de manière interdépendante, de l'agglomération modeste jusqu'à la mégapole. Ainsi, connaître les villes d'un pays, se familiariser avec le réseau urbain de son territoire, sa grammaire spatiale, c'est un peu comme parcourir la culture à travers ses figures iconiques.

### 3. Les figures iconiques comme texte de la culture

Nous regardons les figures iconiques (personnages, objets, événements, rituels ou idées) comme les éléments syntaxiques d'une grammaire culturelle ; ces figures partagées expriment la culture, elles sont des capteurs de significations et d'actions, elles se déclinent en paradigmes riches de sens et manifestent la cohérence d'un ensemble culturel (Meyer : 2010).

Il n'est pas superflu de rappeler l'origine religieuse du mot icône : du grec byzantin ει'κόνα, image, statue, le mot désigne le portrait d'un saint, donnant ainsi à l'objet une valeur symbolique et sacrée. L'icône est ainsi une *incarnation* de la divinité. Plus généralement et dans une acception plus contemporaine, les icônes culturelles sont des représentations communalisées d'objets ou d'abstractions dans lesquelles on peut lire des significations. Au plan rhétorique, ce sont des figures d'analogie, de substitution, telles que la métaphore, la synecdoque, la métonymie, l'allégorie. Les figures iconiques véhiculent un contenu axiologique, des « valeurs », c'est même leur raison d'être. Elles sont multidimensionnelles : historiques, géographiques, ethnologiques (Marseillaise, république, vins et fromages etc.), sociales et politiques (de Gaulle, 35 heures etc.), socio-langagières (dictée, galanterie, salutations etc.), connotatives (la rentrée), codifiées (Bardot, Marianne). Enfin, et ce n'est pas le moindre de leur intérêt, les figures iconiques peuvent se lire à travers un réseau de solidarités, comme des entrées dans un dictionnaire, comme des villes sur une carte, comme des hypertextes. C'est dans ce réseau dont les mailles se resserrent à mesure que l'on s'en approche que se lit la culture.

De même que la langue opère à partir d'un ensemble de signes interdépendants manipulés par ses usagers, on peut concevoir d'appréhender la culture comme émanant d'une foule d'unités iconiques. D'autre part, en langue, le sens se manifeste aussi bien au niveau de l'unité sémantique (léxème, sème, mot) que dans la combinaison syntaxique de plusieurs unités (phrase, énoncé, syntagme). Il en va de même pour une icône dont le sens symbolique apparaît en isolation (e.g., le pain) mais également en association avec d'autres unités iconiques (le blé, le vin, le Christ, l'agriculture, la nation, le prolétaire etc.) On pourrait ajouter à ceci que comme pour les mots lexicaux en langue, il est possible de distinguer dans les unités iconiques un certain nombre de fonctions et de classes : des substantifs (désignations et nominalisations), des adjectifs et adverbes (qualifications, modifications), des verbes (actions, situations), des conjonctions (subordinations, coordinations). Pour la France par exemple, l'icône « république » aura clairement une fonction qualificative, alors que « serrer la main » semble de nature verbale et que « Yves St Laurent » a plutôt une fonction substantive. Ces distinctions n'empêchent pas

toutefois les permutations (ou translations) des unités parmi les différentes classes, de la même manière qu'en langue l'adjectif calme en se dotant d'un déterminant devient un substantif, ou que l'adverbe bien peut se muer en adjectif, en nom ou même en interjection. Ces remarques ont pour but de souligner, dans le cadre d'une grammaire culturelle, la nature syntaxique des figures iconiques. Déchiffrer les icônes, c'est comme déchiffrer les mots d'un texte et comprendre les relations entre ces mots.

La distinction que fait Roland Barthes sur les trois relations du signe (Barthes : 1962) est éclairante si on la rapporte aux figures iconiques. La première relation qu'il décrit est d'ordre interne, c'est celle qui unit signifiant et signifié, contenu et contenant. De cette union émerge la dimension symbolique du signe, sa valeur en langue. Pour le cas particulier des *topoi*, nous serions tentés de scinder cette dimension en deux : une dimension purement dénotative, référentielle, et une autre plus spécifiquement connotative, ou mieux, tropologique, dans la mesure où cette dernière dimension se prête à des interprétations variées.

Les deux autres relations propres au signe sont d'ordre externe, elles concernent la manière dont un signe particulier s'agrège ou s'associe aux autres signes, soit dans la chaîne de significations (la phrase, le discours), soit dans l'ordre des potentialités (paraphrase). En d'autres termes, l'une de ces dimensions est de nature syntagmatique, l'autre de nature paradigmatique. Dans la première, le signe s'inscrit dans une suite, par association et distinction ; c'est l'adjectif qui modifie un substantif, l'adverbe qui nuance un verbe, le verbe qui énonce une action ou un état, la préposition qui articule deux éléments ou la conjonction qui les met en rapport. Cette dimension phrastique, contrastive, constitue l'actualisation de la parole, elle est à la source de sa mise en signification. Dans la seconde dimension externe, la relation est de nature paradigmatique, oppositionnelle. Elle se situe donc sur l'axe de substitution, des potentialités et du changement, chaque signe apparaît alors par rapport à une réserve de possibilités : chien au lieu de chat, car au lieu de donc, jamais au lieu de toujours…

Pour prendre un exemple, la *Marseillaise*, l'hymne national français, peut ainsi s'analyser comme signe culturel selon les quatre relations que l'on vient de décrire : elle peut d'abord être décrite au plan dénotatif, ou référentiel : un chant composé par Rouget de Lisle en 1792 pour glorifier l'Armée du Rhin, rebaptisée ensuite *La Marseillaise* puis finalement déclaré hymne national sous la IIIe république. La dimension tropologique est ensuite discutée, comme par exemple la pertinence du chant comme objet national, comme métaphore de l'union de la nation. S'agissant de la dimension syntagmatique, on aborde les circonstances (la phrase, le contexte) dans lesquelles cet hymne est chanté : Fête nationale, rencontre sportive internationale, cérémonie officielle etc. Enfin la relation paradigmatique sera finalement abordée en discutant les autres objets nationaux (Marianne, le coq, le drapeau etc.), de même que les symboles nationaux dans d'autres pays.

Le tableau suivant reprend les quatre niveaux de lecture avec d'autres exemples qui nous l'espérons font apparaître la multidimensionalité des figures iconiques analysées comme signes :

| Icône > Relation | Les Bleus | La dictée | Sempé |
|---|---|---|---|
| [interne] : Référentielle | Couleurs de l'équipe nationale ; victoire de 1998 ; célébrités bleues ; | L'éducation nationale ; les règles du français ; les règles de l'orthographe ; les réformes ; | Biographie et œuvre ; couvertures du *New Yorker* ; *Le Petit Nicolas* ; |
| [interne] : Tropologique | Fierté nationale ; identité et union nationale ; chauvinisme ; conflits et alliances par procuration ; nations vs régions ; | Préservation du patrimoine culturel ; progressisme vs conservatisme ; prescriptif vs descriptif ; norme et déviance ; | Paris ; les classes moyennes, la bourgeoisie ; l'école ; les rapports intergénérationnels ; |
| [externe] : Syntagmatique | Événements sportifs nationaux et internationaux ; lieux et calendrier ; | Concours de dictée ; Bernard Pivot ; demande d'emploi ; orthographe et médias ; | Bande dessinée ; caricatures ; humour et satire ; texte vs image ; magazines et journaux ; |
| [externe] : Paradigmatique | Objets de l'identité nationale (hymne, drapeau, symbole etc.) ; | Disciplines scolaires ; les langues dans le monde ; | Caricaturistes et auteurs de BD ; Genres (mangas, Sci. Fi., aventures ; comique) ; |

Pour conclure, nous dirons que les figures iconiques conçues comme signes se prêtent à une approche de l'enseignement qui ne dépend pas systématiquement de l'acte performatif communicationnel : ces figures permettent d'aborder la langue d'une manière à la fois réceptive et dynamique, tout en formant un texte dont la lecture fait apparaître sa cohérence globale ou, autrement dit, la grammaire de la culture. La lecture de ces signes entreprend par ailleurs de faire valoir les ressources personnelles de l'apprenant tout comme celles du groupe, telles que la capacité d'évaluer et de comparer des références, des contextes, des paradigmes et des réseaux de signification. Ces ressources personnelles comprennent par exemple une dimension bien connue, qu'on appelle en langue les transparences lexicales (e.g., table, téléphone, communiquer, etc.), qui se manifestent par le biais des connaissances antérieures de l'apprenant et que tout enseignant exploite largement. Replacées dans le cadre des figures iconiques, ces transparences se focalisent alors en direction d'objets familiers mais probablement méconnus (Napoléon, Vuitton, Tour Eiffel, Hugo etc.), ainsi que vers des représentations typologiques ou stéréotypiques (escargots, grèves, cosmétiques etc.), dont il faudra actualiser la lecture ou, plus précisément, l'interprétation. Enfin, cette nature textuelle et contextuelle des objets culturels nous permet également de souligner que l'appréciation interculturelle reste essentielle dans cette perspective, la lecture de ces objets devant en effet conduire l'apprenant à prendre du recul par rapport à ses propres verdicts et préjugés, ainsi que vis-à-vis de ses propres figures iconiques.

Les enjeux suivants, dont nous faisons dériver certains de la réflexion de Tomalin et Stempleski (1993), décrivent à la fois les effets d'une valorisation de la dimension de réception dans la réflexion didactique sur l'enseignement des langues et le rôle que peuvent jouer les objets culturels dans ce processus :

- Prendre conscience de la nature paradigmatique des signes, objets, rituels et abstractions dans la langue cible.
- Prendre conscience de la nature partagée des objets culturels et de leur dimention interrelationnelle, grammaticale.
- Développer l'aptitude à identifier et à analyser des informations sur la langue/culture cible.
- Développer l'aptitude à évaluer et à raffiner des généralisations sur la langue/culture cible.

- Stimuler la curiosité intellectuelle à l'égard de la culture cible, encourager l'empathie vis-à-vis de ses acteurs.
- Prendre conscience de sa propre culture, développer une aptitude analytique des faits interculturels.
- Fournir une forme de métalangage qui permet de réfléchir sur la culture comme phénomène universel.

## Bibliographie

Barthes, R., 1962. « L'imagination du signe », in *Essais critiques*, Œuvres complètes, tome 1, pp. 1323-27. Paris, Seuil, 1995.

Byram, M., 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, LAL, Didier.

Galisson R., Puren C. 1999. *La formation en questions*. Paris, Clé international, Coll. DLE.

Hall, E. T., 1959. *The hidden dimension*. New York, Doubleday.

Hall, E. T., 1983. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York, Doubleday.

Kramsch, C., 1998. *Language and Culture*. Oxford, Oxford University Press.

McWhorter, J., 2010. *Which Languages Should Liberal Arts Be About in 2010?* In: The New Republic, déc. 13.

Meyer, D.C., 2010. *Clés pour la France en 80 icônes culturelles*. Paris, Hachette.

Meyer, D.C., 2011. « Icônes culturelles : lecture textuelle et contextuelle ». In *Special Colloque Canton 2009*, Synergies Chine.

Puren, C., 2007. *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, in Cuadernos de filología francesa (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica) n° 18, pp. 127-143.

Taylor, A.C., 2002. « Invariants et variabilité en anthropologie ». In : *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Tomalin, B. & Stempleski, S., 1993. *Cultural awareness*. Oxford, Oxford University Press.

# Du bilinguisme au plurilinguisme : l'évolution de la didactique du FLE au Cambodge, au Laos et au Vietnam

**Nadine Normand-Marconnet**
Université du Maine, ambassade de France au Vietnam

**Résumé** : La politique de rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères conduite actuellement au Cambodge, au Laos et au Vietnam dans le cadre du projet régional Valorisation du Français en Asie du Sud-Est (VALOFRASE) est très révélatrice de l'importance mondiale donnée au plurilinguisme. Les réformes et aménagements des cursus, notamment bilingues, s'appuient en grande partie sur les travaux du Conseil de l'Europe, et en particulier sur le Cadre Européen Commun de Référence. Or la transposition d'approches méthodologiques et de concepts didactiques conçus dans le contexte européen ne va pas sans poser questions et défis en Asie (Coste, 2006; Fu, 2008; Nishiyama, 2009). Entre bi- et plurilinguisme, l'évolution de la didactique du FLE dans la zone constitue un enjeu de taille.

**Mots-clés** : didactique du FLE, Asie du Sud-Est, plurilinguisme

**Abstract**: The Cambodian, Lao and Vietnamese authorities are actually modernizing the foreign language's teaching methodology through a regional and multi-partnership project called Valorisation du Français en Asie-du Sud-Est (VALOFRASE, Development of French in South-East Asia). This reform is a telling sign of the importance now given to the multilingualism throughout the world. The current revision of the language teaching curriculum (the bilingual program in particular) is substantially relying on the works conducted by the Council of Europe and mostly on the Common European Framework of Reference. Nevertheless, to importation of some European pedagogy's concepts and approaches in Asia rises questions and seems to be a real challenge (Coste, 2006; Fu, 2008; Nishiyama, 2009). Between bilingualism and multilingualism, the change of the French as a Foreign Language's teaching methodology is a crucial issue.

**Keywords**: French as a Foreign Language learning and teaching methodology, South-East Asia, multilingualism

## Introduction

L'enseignement du français dans la péninsule indochinoise constitue un bel exemple de l'adaptation de politiques linguistiques aux contraintes locales. Fort d'une

longue tradition au Cambodge, au Laos et au Vietnam, l'enseignement du français s'est brutalement interrompu dans les années 60 et 70 pour des raisons politiques liées à la décolonisation de ces trois pays. Or un regain d'intérêt s'est manifesté ces dernières années, doublé d'une volonté d'ouverture à l'international. L'enseignement des langues étrangères est présenté dans ces trois Etats comme un puissant facteur de modernisation du système éducatif et de la société toute entière. Dans ce cadre, le programme des "classes bilingues" en français développé au début des années 90 dans la région est considéré comme un véritable modèle que certains pays, comme le Vietnam, souhaiteraient reproduire pour d'autres langues. Au-delà de cette volonté politique affichée, de multiples questions se posent et nous amènent à préciser les notions théoriques qui étayent cette réflexion. Comment passer du bilinguisme pouvant être défini comme la "coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques" (Cuq, 2003:36) au plurilinguisme, cette "capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques" (Cuq, 2003: 195)? Quel est le poids de la culture éducative dans ce contexte spécifique? Autrement dit, comment sont déterminés les acteurs locaux par leur habitus, cette "grammaire génératrice de nos actes et pensées" (Perrenoud, 2001:137)?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous présenterons tout d'abord la politique de rénovation de l'enseignement des langues étrangères dans la péninsule indochinoise pour montrer comment l'enseignement-apprentissage du français contribue à la modernisation du système éducatif. Ensuite, l'analyse d'études menées par des enseignants-chercheurs de la région nous permettra de comprendre en quoi le contexte local n'est pas totalement compatible avec une approche communicative de l'enseignement des langues. Enfin, nous mettrons en évidence les obstacles potentiels à surmonter pour établir une didactique du FLE contextualisée en Asie du Sud-Est.

## Politique de rénovation de l'enseignement des langues étrangères en Asie du Sud-Est

### Etat des lieux

Les statistiques établies par l'Organisation Internationale de la Francophonie montrent une lente régression de l'enseignement du français dans la péninsule indochinoise. En effet, au Cambodge, le taux d'évolution du nombre d'apprenants en français toutes institutions confondues sur la période 2005-2008/2009 est de -0.40% (soit 109 460 apprenants en 2005 contre 109 024 en 2008/2009). Au Laos, une faible progression de +0.67% est enregistrée (46 302 à 46 610). En revanche, le Vietnam connaît une forte baisse de ses effectifs (-26.89%), le nombre d'apprenants ayant chuté de 207 409 à 151 635 en 4 ans.

La politique linguistique récente de ces trois Etats consacre l'hégémonie de l'anglais qui s'est imposé dès les années 70. Au Cambodge, il fait office de langue administrative aux côtés du khmer; au Laos et au Vietnam, il s'est surtout rapidement répandu dans le domaine des affaires. Cette toute-puissance n'a cessé de s'accroître depuis 20 ans et l'anglais est sans conteste la première langue étrangère enseignée, loin devant le français, mais aussi devant les langues des pays de l'Est (très présentes dans les années 80) voire devant les langues régionales (chinois, japonais, coréen) de plus en plus diffusées pour des raisons économiques.

Des mesures officielles ont toutefois été prises dès les années 90 pour favoriser le plurilinguisme. Au Cambodge, une langue étrangère est enseignée dès la 5ème classe de primaire et une deuxième peut être choisie durant le cycle secondaire. Au Laos et au Vietnam, la réforme en cours vise à permettre sur les 10 ans à venir la généralisation de l'enseignement d'une langue étrangère à partir de la 3ème classe de primaire et d'une deuxième langue en début de collège. Cependant, de nombreuses difficultés matérielles sont apparues sur le terrain: manque crucial d'enseignants bien formés sur le plan linguistique et méthodologique, difficultés pour mettre à disposition des supports pédagogiques adéquats, surcharge des effectifs (classes de 50 élèves en moyenne), etc.

**Spécificités des «classes bilingues» en français**

Lancé en 1994, le projet EIDEF (Enseignement Intensif Du et En Français) piloté par l'Agence Universitaire de la Francophonie jusqu'en 2006 est aujourd'hui entièrement géré par les autorités éducatives du Cambodge, du Laos et du Vietnam. Dans le respect des programmes locaux, le français est d'abord enseigné intensivement puis devient langue d'enseignement pour des matières scientifiques (mathématiques, physique et biologie suivant le pays). A l'issue du cursus qui peut s'échelonner de 7 à 12 ans, les bacheliers passent l'examen national de fin de lycée et peuvent obtenir une certification officielle (dite attestation de bac francophone) s'ils ont eu la moyenne aux épreuves spécifiques.

En 15 ans, le dispositif a dû évoluer pour perdurer mais reste considéré comme «expérimental» en raison des coûts induits de formation initiale et continue. De 2007 à 2009, le projet VALOFRASE a permis de soutenir les efforts des trois gouvernements grâce à la mutualisation de moyens humains et financiers des différents partenaires (Ambassades de France des trois pays, Agence Universitaire de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, Wallonie-Bruxelles et Québec). Les actions menées (ateliers de perfectionnement méthodologique des enseignants, rencontres régulières des décideurs locaux, appui à la conception de supports pédagogiques, etc.) s'avèrent déterminantes pour l'avenir d'un dispositif dont le succès dépend en grande partie des résultats exceptionnels de réussite à l'examen de fin de cycle secondaire (100% de réussite au Cambodge en 2009, par exemple, contre un taux de 77,79% au niveau national; 87% au Vietnam en 2007).

L'évolution récente des effectifs par pays révèle une situation locale contrastée: alors que de 2001 à 2009 au Cambodge et au Laos, le nombre d'inscrits dans les classes bilingues est en progression (respectivement de 3016 à 4874 et de 2077 à 2986) une certaine érosion est nettement perceptible au Vietnam (de 19500 à 13809). Pour faire face à cette moindre attractivité et stabiliser les effectifs, les autorités vietnamiennes ont entamé une réforme des programmes dont certaines mesures ont été d'ores et déjà adoptées au Laos. En résumé, les cursus remaniés reposent désormais sur les notions de compétences à atteindre plus que sur les contenus à étudier. Les objectifs de fin de cursus sont fixés à partir de l'échelle des 6 niveaux définie par le Conseil de l'Europe (A1 à C2). Or, si ces décisions relèvent sur le plan macro d'une logique de rénovation par la transposition de concepts perçus comme innovants car venant d'Occident, il ne faut pas sous-évaluer, sur le plan micro, les difficultés induites sur le terrain par l'importation d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage très différente de celle en vigueur dans la région.

## Un contexte qui ne favorise pas une approche communicative

### La situation locale

Nombreuses sont les études réalisées par des enseignants-chercheurs occidentaux qui tendent à mettre en évidence une sorte d'incompatibilité entre l'approche communicative d'une langue étrangère et la culture éducative asiatique. Nous avons donc choisi de travailler sur le discours d'acteurs locaux pour recentrer l'angle d'analyse et avons constitué un corpus de plus de 140 articles. Ceux-ci ont été rédigés entre 2000 et 2010 par des universitaires asiatiques à l'occasion du séminaire de recherche régional annuel qui se déroule alternativement au Cambodge, au Laos et au Vietnam.

De ce corpus, nous retiendrons d'abord que le «bon apprenant» en Asie du Sud-Est possède un profil particulier qui diverge de celui des pays occidentaux. En effet, le bon élève est non seulement doté de qualités cognitives particulières (il est attentif, actif, motivé, doté d'une méthode de travail efficace…) mais il est surtout paré de valeurs citoyennes (il se conduit bien, il est obéissant, prêt à aider…). Or ces caractéristiques positives se traduisent par un comportement en classe qui n'est pas fondamentalement en adéquation avec les principes de l'approche communicative. Des séquences de classe récemment filmées au Vietnam (Nguyen, V.D. et al., 2008) montrent que l'ensemble des élèves observent rigoureusement la discipline imposée et que leur attitude se caractérise par des manifestations de respect et de politesse, une exécution stricte des consignes, la quasi absence de prise de parole autre que celle ordonnée par l'enseignant et de prise de note spontanée. L'autonomie et l'initiative des apprenants ne sont pas sollicitées (d'où une une apparente «passivité» des élèves) et la faible capacité argumentative des élèves se révèle un obstacle supplémentaire à l'acquisition de certaines compétences communicatives. S'ajoutent des difficultés objectives lourdes de conséquence en matière de progression des élèves: l'exigüité des locaux, le manque de matériel, l'obsolescence des manuels et l'absence d'évaluation formative. En bref, les types d'évaluation sommative-certificative en vigueur dans les trois pays et des programmes basés sur les contenus plus que sur les objectifs confortent une pédagogie fortement centrée sur le contenu à enseigner.

### Le poids de la tradition confucéenne

Pour les auteurs des articles (la plupart d'origine vietnamienne), le confucianisme continue à exercer une profonde influence dans la région. Cette doctrine fondée sur un idéal d'ordre et d'harmonie sociale se concrétise de façon positive dans la possibilité de trouver le bonheur dans la vie sans recours à l'aide d'un dieu et se traduit par un attachement très fort au pays natal et à la famille. A l'opposé, il est souligné que le confucianisme est fondé sur l'inégalité et la hiérarchisation entre les individus, qu'il ne favorise pas la projection vers le futur mais plutôt le culte du passé et que ce respect de l'ordre établi rend les individus soumis et peu enclins à défendre leurs propres idées (Do, T.T., 2009: 313). L'enseignement reçu dans ce cadre tend à voiler l'individualité car c'est le bon fonctionnement du groupe qui est recherché au détriment de l'épanouissement individuel. Au centre de cette doctrine se trouve la notion de face qui régit «une société où il s'agit surtout pour les interactants de ménager leur narcissisme mutuel, où il importe avant tout de 'faire bonne figure', de ne pas 'perdre la face', ni de la faire perdre à autrui» (Tran, T.H., 2003: 105).

L'analyse de situations d'interactions entre des interlocuteurs asiatiques entre eux ou avec des étrangers révèle deux manières d'agir: «en groupe» et «hors groupe» (Vu, V.D., 2002: 73-77). Avec leurs pairs, l'objectif est la recherche de l'harmonie dans l'ordre hiérarchique établi, d'où un jeu de négociation de places réduit comparé à celui pratiqué en Occident. Entre eux, les Vietnamiens se montrent polis et modestes pour rehausser la place de l'autre. Dans des situations de communication avec des étrangers, des Vietnamiens en groupe vont adopter une attitude unie dans les actes et les discours et manifester par là le respect de l'opinion de la majorité considérée comme unanime. Seuls, ils vont avoir tendance à rester silencieux et fermés. En effet, toute opposition marquant une rupture selon les principes confucéens, il vaut mieux privilégier l'utilisation de stratégies d'évitement, de réparation ou d'atténuation qui permettent de continuer à «donner de la face» à son interlocuteur tout en se protégeant (Diep, V.K., 2003: 18). D'où l'importance du silence, illustrée par de nombreux proverbes locaux: «Une parole lâchée, comme de l'eau versée, ne se rattrape jamais»; «Si tu sais, tu prends la parole; si tu ne sais pas, adosse-toi au pilier et écoute»; «Les mots vrais fâchent»...(Le, A.T. et al., 2004: 85).

**Vers une didactique du FLE contextualisée en Asie du Sud-Est**

**Statut et place de l'enseignant dans la relation pédagogique**

Selon l'héritage confucéen, l'enseignant conçu comme un «maître» jouit d'emblée d'un respect quasi inconditionnel. Il a une très lourde responsabilité à assumer en tant que «guide spirituel» et est souvent comparé à un «chef d'orchestre» chargé de diriger des élèves dociles et disciplinés, toute contradiction étant considérée comme inacceptable. L'acte d'enseignement se réduit souvent à un monologue de l'enseignant, les élèves préférant généralement s'effacer et se fondre dans la collectivité, ce qui limite le schéma d'interaction à une relation «émetteur-récepteur» (Diep, V.K., 2003: 19).

Une enquête basée sur l'observation de 10 séances de classes de sciences au Vietnam montre que les enseignants dominent les échanges par le nombre de prises de parole et par leur volume; en outre, ils suivent généralement un schéma d'interaction ternaire : question-réponse-validation. Les rôles enseignant-enseignés se révèlent figés et non interchangeables, même lors de travaux de groupe: les échanges se déroulent en vietnamien, puis un élève représentant le groupe est désigné par l'enseignant pour présenter les résultats. Il en résulte que la situation d'enseignement dans les classes de science du programme dit «bilingue» s'apparente à celle des classes traditionnelles dans lesquelles le français est utilisé davantage par l'enseignant que par les élèves et où l'acte d'enseignement reste vertical (maître/élève) alors que la communication en langue cible entre pairs est quasiment inexistante (Le, A.T. et al., 2004: 88).

Ce constat est conforté par une autre enquête menée au Vietnam dans le cadre du projet de recherche international «Culture d'Enseignement et Culture d'Apprentissage» mené sous l'égide de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, de l'Agence Universitaire de la Francophonie et du laboratoire CRAPEL de l'université de Nancy 2. Sur la base d'un protocole commun adressé à 20 équipes de recherche dans le monde, 4 enseignants-chercheurs vietnamiens ont travaillé de 2006 à 2008 avec des classes de français LV2 en province. Les données recueillies dans le corpus (18 fiches enseignants, 115 fiches élèves, 15 séances de classe filmées, un entretien avec une classe) montrent

que la peur de ne pas être capable de bien diriger sa classe, de perdre du temps par rapport au programme imposé, de ne pas savoir gérer le bruit ou au contraire le mutisme des élèves et, *in fine* de paraître un moins bon enseignant que les autres semble conduire les professeurs observés à adopter un style de cours traditionnel: de type plutôt magistral, centré sur le manuel, avec peu d'activités visant à la co-construction des savoirs, se caractérisant par une large monopolisation du temps de parole et une forte tendance au guidage de toutes les activités de la classe. Les auteurs de l'étude notent également que le questionnement répété de l'enseignant entraîne un blocage de l'interaction horizontale élève-élève et une réduction de la capacité langagière de l'élève qui n'a pas l'occasion de s'exprimer autrement que par des réponses brèves et attendues (Nguyen, V.D. et al., 2008: 288).

**Pour faire évoluer la méthodologie d'enseignement-apprentissage**

Parallèlement à ces enquêtes de terrain, des chercheurs travaillant sur la didactique du FLE dans la région aboutissent à la même conclusion: la prégnance d'une méthodologie d'enseignement traditionnelle. L'un d'entre eux note que la priorité est toujours donnée à la compréhension de textes et que les modalités d'évaluation institutionnelles ne permettent de mesurer que les compétences écrites (Nguyen, V.M., 2005: 233-234). Un autre se désole que «les enseignants continuent à appliquer la méthodologie 'grammaire-traduction' peu rentable, ce qui a pour effet de démotiver les élèves» (Pham, N.S., 2005: 266). Le fait que la plupart des professeurs privilégie «les cours magistraux, le travail de groupe non coopératif et mal structuré, entrainant un manque d'interactivité et un climat compétitif dans les cours» pourrait s'expliquer par «un mélange [depuis les années 90] de trois courants méthodologiques: socio-constructivisme (en terme de finalités éducatives), encyclopédisme (en terme de vision du savoir), behaviorisme (en terme de pratique enseignante)» (Tran, V.D., 2009: 41).

La question de la formation des enseignants de langue, et de français en particulier est donc au cœur de la problématique de l'évolution du système éducatif local. En formation initiale, certains soulignent que les futurs professeurs suivent des cours magistraux qui s'apparentent à une «méthode 'monologue': ils sont mis dans une situation d'apprentissage passive où ils n'ont pas le droit à l'initiative, à la responsabilité dans leur propre cursus de formation» (Vu, T.N., 2003: 24). Cet apprentissage des futurs enseignants ne peut favoriser ni la créativité ni l'autonomie de ces enseignants et, a fortiori, de leurs apprenants, de même que la courte durée des stages pédagogiques (de l'ordre de 6 à 8 semaines seulement sur un cursus de 4 ans), la raréfaction des bourses pour la France et le peu d'occasion de parler avec des natifs (Nguyen, T.O., 2004: 211).
Les évolutions sont sensibles en formation continue mais de nombreux problèmes demeurent. Avant 2007, les partenaires francophones ont effectué de nombreux investissements qui ont eu des résultats positifs, notamment la mise en place de réseaux d'assistants pédagogiques dans le cursus bilingue et le développement d'un noyau de formateurs universitaires au niveau régional. Mais ces opérations ponctuelles et généralement centrées sur le contenu et non sur les compétences professionnelles attendues n'ont pas eu un impact à la mesure des engagements financiers pris. De 2007 à 2009, le projet VALOFRASE a permis une forte mobilisation de ressources humaines et financières (dont l'octroi de nombreuses bourses pour des stages en France) qui n'a pas empêché la persistance d'obstacles: inadéquation entre les stages et les besoins réels des enseignants faute d'enquêtes de terrain; limitations budgétaires qui empêchent la

formation sur 2 ans de tout le public enseignant; absence de formation à distance qui viendrait compléter les sessions en présentiel et enfin carences dans la mutualisation des acquis et la mesure calibrée de l'impact de ces formations (Vi, V.D., 2009: 34-35).

**Perspectives conclusives**

De toute évidence, les enseignants-chercheurs de la région ne font preuve ni d'indulgence ni de naïveté en ce qui concerne le système d'enseignement-apprentissage du français actuellement en vigueur dans la zone et leur analyse rejoint celle de chercheurs occidentaux, notamment sur le poids de l'héritage confucéen en matière de culture éducative et d'habitus scolaire. Nous pouvons donc saluer les initiatives prises par les trois gouvernements pour réformer les programmes d'enseignement des langues et les rendre plus conformes aux exigences du terrain, tout en encourageant les efforts visant à faire évoluer les représentations sociales des enseignants locaux. Comme le mentionnent certains chercheurs vietnamiens, il est par exemple indispensable de «faire comprendre pourquoi il est important qu'un enfant prenne la parole au cours de son apprentissage, alors que traditionnellement, le 'bon élève' est celui qui écoute et ne prend pas la parole de façon inconsidérée (Le, A.T. et al., 2004: 87).

**Bibliographie**

Coste, D. 2006. *Contextualiser les utilisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

Diep, V.K. 2003. «Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens: vers un enseignement éclectique de la communication». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Cantho: éditions de l'université.

Do, T.T. 2009. «Vers une autonomie en apprentissage». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Version électronique, Hochiminh-ville: CREFAP/OIF.

Fu, R. 2008. « Commentaire du Cecr», *International Chinese Language Teaching and learning*, Beijing, n°4.

Le, A.T.; Nguyen, K.O.; Nguyen, T.T.; Nguyen Xuan, T.H.; Comiti, C.; Parpette, C.; Rispail, M. 2004. "Etude des interactions langagières dans la classe: approche socio-didactique". *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Nha Trang: éditions Tuan Tu.

Nguyen, T.O. 2004. «Difficultés des enseignants de lycées et collèges dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles. Quelques propositions». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Nha Trang: éditions Tuan Tu.

Nguyen, V.D.; Le, V.D.; Nguyen, V.H.; Pham, D.S. 2008. «Projet CECA (Culture d'Enseignement Culture d'Apprentissage)-Vietnam. Bilan rapide d'une recherche sur l'enseignement-apprentissage du français au Vietnam». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique*. Danang: éditions de l'université.

Ngyuen, V.M. 2005. «L'enseignement de la lecture avec les nouveaux manuel de français pour le lycée". *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique*. Hanoi: éditions de l'université nationale.

Nishiyama, N. 2009. «L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est: pour une meilleure contextualisation du CECR», *Revue japonaise de diactique du français*, vol 4, octobre 2009.

Perrenoud, P. 2001. «De la pratique réflexive au travail sur l'habitus». *Recherche et formation*, n. 36, pp.131-162.

Pham, N.S. 2005. «Innover dans l'enseignement-apprentissage du français. Que faire d'abord ?". *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique*. Hanoi: éditions de l'université nationale.

Tran, T.H. 2003. «Pour une didactique de l'argumentation». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Cantho: éditions de l'université.

Tran, V.D. 2009. «L'innovation du français dans l'enseignement général a-t-elle atteint ses buts?». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique*. Version électronique, Hochiminh-ville: CREFAP/OIF.

Vi, V.D. 2009.»La formation continue des enseignants de français au Vietnam des trois dernières années: un regard rétrospectif». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Version électronique, Hochiminh-ville: CREFAP/OIF.

Vu, V.D. 2002. «L'enseignement du vocabulaire à charge culturelle».*Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Disponible sur: http://refef.crifpe.ca/actes_de_colloques.htm.

Vu, T.N. 2003. «Quelques réflexions sur l'enseignement-apprentissage des disciplines de la théorie linguistique française dans la formation initiale des enseignants». *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique.* Cantho: éditions de l'université.

# L'impact des représentations du français sur la motivation : étude comparative entre le Japon et l'Australie

**Mitsuru Ohki** - Université de Kyoto
**Françoise Grauby** - Université de Sydney

**Résumé** : Dans l'étude concernant la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères, il est important de tenir compte des représentations que les apprenants se font (de l'apprentissage) de cette langue. Selon l'analyse des résultats de nos enquêtes réalisées auprès des apprenants de l'Université de Kyoto et de ceux de l'Université de Sydney, dans le cadre du modèle expectation-valence d'Eccles, les degrés de motivation à l'apprentissage du français ne sont pas équivalents chez les apprenants des deux pays. Selon notre modèle postulant que les représentations (de l'apprentissage) du français ont un impact sur la motivation, il est fort possible que les représentations (de l'apprentissage) du français ne soient pas identiques entre les apprenants des deux universités et que la différence de représentations soit à l'origine de la différence de degré dans leur motivation.

**Mots-clés** : motivation, représentations, modèle expectation-valence d'Eccles, étude comparative

**Abstract**: When studying motivation for foreign language learning, it is important to take into account learners' representations of (learning) the foreign language. Analysis of the results of surveys of learners at the University of Kyoto and the University of Sydney, within the framework of Eccles' expectancy value model, suggests that the degrees of learner motivation for learning French differ from one country to the other. In keeping with our model, which postulates that representations of (learning) French have an impact on motivation, it is highly possible that learners' representations of (learning) French vary from one university to the other and that this difference in representations accounts for the difference in degrees of motivation.

**Keywords**: motivation, representations, Eccles' expectancy value model, comparative study

## 1 Introduction

Tous les scores des variables motivationnelles, sauf celui du coût, sont moins élevés chez les apprenants de français de l'Université de Kyoto que chez les apprenants de l'Université de Sydney.

Tableau 1
**Niveau de motivation : comparaison entre les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney**

| | t-test |
|---|---|
| attentes de succès | U. de Sydney >*** U. de Kyoto |
| valeur d'atteinte | U. de Sydney >* U. de Kyoto |
| valeur intrinsèque | U. de Sydney >*** U. de Kyoto |
| valeur d'utilité | U. de Sydney >** U. de Kyoto |
| coût | U. de Kyoto >*** U. de Sydney |

*Note : ***p < .001, **p < .01, *p < .05*

Comment expliquer cette différence de degré de motivation entre les apprenants des deux universités ? Dans cette étude, la « motivation », comme chez Viau (1994), c'est l'état dynamique qui incite l'individu à « choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Selon notre modèle postulant que les représentations (de l'apprentissage) du français impactent la motivation, il est fort possible que les représentations (de l'apprentissage) du français ne soient pas identiques entre les apprenants des deux universités et que la différence de représentations soit à l'origine de la différence de degré dans leur motivation. Comme le dit Rézeau (1999 : 28), « dans une perspective psychosociale de l'apprentissage, la dimension de la motivation est souvent associée aux études sur les attitudes et les représentations », mais dans une perspective didactique du français, elle y est rarement associée, bien que «le facteur de la motivation ait une importance non négligeable dans l'apprentissage » d'une langue étrangère.

## 2 Cadre théorique

Pour mettre en évidence les causes de cette différence, parmi plusieurs théories sur la motivation, nous adopterons le modèle expectation-valence d'Eccles[1] et le modèle de Viau. Ces modèles se composent de deux parties : partie cognitive et partie sociale. Les variables de la partie cognitive, les attentes du succès et les valeurs prédisent la motivation (l'engagement, la persévérance, le choix, etc.) et les variables de la partie sociale, le milieu culturel, les croyances et les comportements des agents de socialisation et les expériences antérieures relatives à l'accomplissement, influencent directement ou indirectement la motivation.

### 2. 1 Partie cognitive

D'après le modèle expectation-valence d'Eccles, il existe deux variables principales censées prédire la motivation :

- les expectations (ou attentes de succès) : les probabilités que se donne un individu de réussir dans une tâche ou une activité ;
- la valeur : le jugement porté par un individu sur l'attractivité d'une tâche ou d'une activité, en fonction de l'intérêt, de l'importance ou de l'utilité qu'elle représente.

La valeur du modèle influant sur les choix et les poursuites d'activité est constituée par les quatre valeurs suivantes :

- la valeur d'atteinte du but : l'importance de réussir pour soi; l'importance de s'investir dans l'activité ;

- la valeur intrinsèque : l'intérêt propre de l'activité, le plaisir inhérent à l'activité ;
- la valeur d'utilité : la valeur extrinsèque de l'utilité de l'activité pour réaliser des projets d'avenir ;
- le coût : les pertes en terme de temps et d'énergie.

En d'autres termes plus faciles, «Qu'est-ce que l'individu gagne à faire cette activité ? Est-ce important, amusant, utile, dur ? » (Bois, 2000 : 5). Le modèle d'Eccles postule qu'attentes et valeurs (coût y compris) sont reliées par une fonction multiplicative. De ce fait la motivation se calcule de la façon suivante : motivation = attentes × valeurs (valeur d'atteinte + valeur intrinsèque + valeur d'utilité – coût).
Plus les attentes de succès et/ou les valeurs sont importantes et plus l'activité a de chances d'être choisie et poursuivie.

### 2. 2 Partie sociale

Inspiré de celui d'Eccles, le modèle de Viau (1994 ; 2002) met en avant un ensemble de variables de nature sociale. Selon Viau, la motivation est un phénomène complexe qui est influencé également par une foule de facteurs sociaux qui correspondent aux variables sociales du modèle d'Eccles et qui sont regroupés en quatre catégories comme ci-dessous :

- Facteurs relatifs à la classe : activités / évaluation / enseignant / climat de la classe / récompenses et sanctions / etc.
- Facteurs relatifs à l'étudiant : caractéristiques individuelles (attentes / croyances / capacités / culture/ etc.) environnement familial (valeurs des parents / amis / travail d'appoint / etc.)
- Facteurs relatifs à l'institution : exigences de diplômation / règlements / horaires / parascolaire / etc.
- Facteurs relatifs à la société : valeurs relatives à la scolarisation / conjoncture économique / taux de chômage /etc.

## 3 Objectifs et hypothèses

Les objectifs de cette étude sont les suivants :

Objectif 1
Quelles sont les représentations (de l'apprentissage) du français chez les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney ?

Objectif 2
Quelles sont les variables sociales à l'origine de la différence de degré de motivation entre les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney ?

Dans le cadre du modèle expectation-valence, les variables sociales influencent la motivation par le biais des variables cognitives (i.e., attentes de succès et valeurs). D'une part, les expectations (ou *attentes de succès*) représentent la probabilité de réussir dans une tâche ou une activité selon les propres estimations de l'individu concerné. D'autre part, les valeurs représentent le jugement porté par un individu sur l'attractivité d'une tâche ou d'une activité. Ainsi pourrions-nous proposer le modèle suivant pour illustrer la construction des représentations (de l'apprentissage) du français et l'impact de celles-ci sur la motivation.

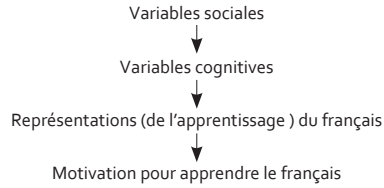



Figure 1
Modèle proposé pour illustrer la construction des représentations (de l'apprentissage) du français et l'impact de celles-ci sur la motivation

Ce modèle postule que les variables sociales construisent les représentations du français par le biais des variables cognitives et que les représentations jouent ensuite sur la motivation pour apprendre le français.

Les hypothèses émises sont donc les suivantes.

Hypothèse 1
La différence de représentations (de l'apprentissage) du français entre les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney est à l'origine de la différence de degré dans leur motivation.

Hypothèse 2
La différence de variables sociales entre les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney est à l'origine de la différence des représentations (de l'apprentissage) du français.

Dans les parties suivantes, nous tenterons d'éprouver ces hypothèses en nous basant sur l'analyse des données obtenues au moyen d'enquêtes au Japon et en Australie.

## 4 Représentations (de l'apprentissage) du français et motivation

Puisque notre modèle suppose que les variables sociales construisent les représentations du français par le biais des variables cognitives (i.e., attentes de succès et valeurs) et que les représentations jouent ensuite sur la motivation pour apprendre le français, l'enquête par le questionnaire sur les perceptions des étudiants relatives aux *attentes du succès* et aux *valeurs* de l'apprentissage du français mettrait en évidence les représentations (de l'apprentissage) du français chez les apprenants.

### 4. 1 Méthodologie

Cinq enquêtes par questionnaire auprès des apprenants de français ont été réalisées.

#### 4. 1. 1 Participants et dates

Voici les participants et les dates de la réalisation de chaque enquête :

Japon : 136 étudiants de première année inscrits aux cours de français à l'Université de Kyoto. Date : fin du premier semestre (en juillet) en 2009 ;
France[2] : 106 étudiants inscrits aux cours de français pour débutants et faux débutants à l'Institut de Touraine. Date : fin janvier 2009 ;
Australie : 78 étudiants inscrits au cours de français à l'Université de Sydney. Date : fin janvier 2009 ;

Corée[3]: 202 étudiants d'universités coréennes (Université d'État de Séoul, Université de Sangmyung, Université de Pusan pour les langues étrangères, Université de Inha) de première année inscrits aux cours de français. Date : mi-premier semestre (en mai) en 2010 ;
Taiwan[4] : 136 étudiants de première année inscrits aux cours de français à l'Université Chung San. Date : fin du deuxième semestre en juin 2010.

### 4. 1. 2 Questionnaire

Adapté des questionnaires de Eccles & Wigfield (1995) et Wigfield & Eccles (2000), un questionnaire de 18 items, mesurant les perceptions des participants relatives aux *attentes de succès* et aux valeurs concernant l'apprentissage du français et de l'anglais, a été utilisé pour mettre en évidence les représentations de l'apprentissage du français chez les apprenants. Les participants aux enquêtes ont coché le chiffre correspondant le mieux à leur perception pour chacun des énoncés, sur une échelle de type Likert en 6 points, allant de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord » .

Questionnaire

- 5 énoncés visant à mesurer les *attentes du succès* de l'apprentissage du français
(13) Je maîtrise bien ce que j'ai appris au cours de français du premier semestre.
(14) Je suis plus compétent(e) en français que mes camarades de classe.
(15) Je pense que je vais avoir de bonnes notes français à l'examen du premier semestre.
(17) Je pense pouvoir atteindre mes buts en ce qui concerne l'apprentissage du français.
(18) Je pense pouvoir maîtriser le français.
- 5 énoncés sur la *valeur d'atteinte / l'importance*
(2) Le français vaut la peine d'être maîtrisé.
(6) Il est important pour moi de me débrouiller en français dans toutes les situations.
(8) Il est essentiel pour moi d'être une personne qui puisse voir les choses comme les francophones.
(11) Il est important pour moi d'avoir de bonnes notes en français.
(16) Je voudrais me débrouiller bien en français.
- 2 énoncés sur la *valeur intrinsèque*
(1) C'est un plaisir d'apprendre le français.
(7) J'aime apprendre le français.
- 2 énoncés sur la *valeur d'utilité*
(3) La maîtrise du français est utile pour faire ce que je veux faire après être sorti(e) de l'université.
(9) Ce que j'apprends en cours de français sera utile pour mon futur emploi.
- 4 énoncés sur le *coût*
(5) Pour avoir de bonnes notes en français, il faut travailler dur.
(12) L'apprentissage du français est un fardeau dans plusieurs sens.
(4) Le français est difficile pour moi.
(10) Pour acquérir la maîtrise du français, je peux abandonner d'autres plaisirs.

### 4. 2 Représentations (de l'apprentissage) du français

Voici les résultats des analyses des données obtenues par les enquêtes réalisées au Japon, en Corée, à Taiwan, en Australie et en France, auprès des apprenants de français. Comme le prédit le modèle de Viau, selon lequel les variables sociales influent sur les variables cognitives, le rang et l'importance de celles-ci varient selon l'établissement universitaire. Le Tableau 2 présente le classement des variables sociales de chaque établissement universitaire.

Tableau 2 **Classement des variables cognitives et synthèse des résultats des ANOVAs**

| | |
|---|---|
| Corée | v. intrinsèque ≥ v. d'utilité >* v. d'atteinte ≥ coût >*** attentes de succès |
| Taiwan | v. d'atteinte ≥ v. intrinsèque >* v. d'utilité >*** coût >*** attentes de succès |
| Kyoto | coût ≥ v. d'atteinte >** v. intrinsèque >** v. d'utilité >*** attentes de succès |
| Sydney | v. intrinsèque >** v. d'atteinte ≥ attentes de succès ≥ v. d'utilité >*** coût |
| Touraine | v. intrinsèque ≥ v. d'utilité ≥ v. d'atteinte ≥ attentes de succès ≥ coût |

*Note : ***p < .001, **p < .01, *p < .05*

Le premier axe de recherche étudiant la différence de représentations (de l'apprentissage) du français entre les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney, notre attention se focalisera pour le moment sur le classement de leurs variables cognitives.

- l'*attente de succès* est classée au dernier rang chez les apprenants de l'Université de Kyoto alors qu'elle est au troisième rang chez les apprenants de l'Université de Sydney.
- la *valeur intrinsèque* est classée au troisième rang chez les apprenants de l'Université de Kyoto alors qu'elle est au premier rang chez les apprenants de l'Université de Sydney.
- la *valeur d'utilité* est classée au quatrième rang chez les apprenants de l'Université de Kyoto et chez les apprenants de l'Université de Sydney.
- la *valeur d'atteinte* est classée au deuxième rang chez les apprenants de français à l'Université de Kyoto et chez les apprenants de français à l'Université de Sydney.
- le *coût* est classé au premier rang chez les apprenants de français à l'Université de Kyoto alors qu'il est au dernier rang chez les apprenants de français à à l'Université de Sydney.

Tableau 3 **Classement des établissements universitaires et synthèse des résultats des ANOVAs**

| | |
|---|---|
| attentes de succès | U. de Sydney ≥ Inst. de Touraine >*** U. à Taiwan ≥ Us en Corée >*** U. de Kyoto |
| valeur d'atteinte | U. à Taiwan ≥ Inst. de Touraine ≥ U. de Sydney ≥ Us en Corée ≥ U. de Kyoto (U. de Sydney >* U. de Kyoto) |
| valeur intrinsèque | Inst. de Touraine ≥ U. de Sydney ≥ U. à Taiwan ≥ Us en Corée >*** U. de Kyoto |
| valeur d'utilité | Inst. de Touraine ≥ U. à Taiwan ≥ Us en Corée ≥ U. de Sydney >** U. de Kyoto |
| coût | U. de Kyoto ≥ Us en Corée ≥ U. à Taiwan >** Inst. de Touraine >*** U. de Sydney |

*Note : ***p < .001, **p < .01, *p < .05*

Le Tableau 3 montre que tous les scores des variables, sauf celui du coût, étaient moins élevés chez les apprenants de l'Université de Kyoto que chez les apprenants de l'Université de Sydney.

Nos études comparées des variables cognitives chez les apprenants de français des deux universités nous permettent de constater que pour les apprenants de l'Université de Kyoto, l'apprentissage du français est important mais dur et peu utile et que pour eux, le français est difficile, alors qu'elles nous permettent de constater que pour les apprenants de l'Université de Sydney, l'apprentissage du français est amusant et important mais pas très utile et que pour eux, le français n'est pas très difficile. Il est donc clair que les représentations des apprenants de l'Université de Sydney sont globalement plus favorables à l'apprentissage du français que celles des apprenants de l'Université de Kyoto.

## 5 En guise de conclusion : variables sociales et motivation

Quelles sont les variables sociales à l'origine de la différence de degré de motivation entre les apprenants de l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney ? Comment répondre à cette question ? Puisque dans notre modèle proposé, les représentations de l'apprentissage du français ont un impact sur la motivation pour apprendre le français et que les variables sociales construisent les représentations du français par le biais des variables cognitives, il nous suffirait de mettre en évidence les différences des variables sociales entre l'Université de Kyoto et ceux de l'Université de Sydney, qui influencent les perceptions des étudiants relatives aux variables cognitives.

Tableau 4 **Variables sociales relatives à l'institution**

| | U. de Kyoto | U. de Sydney |
|---|---|---|
| apprentissage d'une (des) langue(s) étrangère(s) | obligatoire | en option |
| programme d'échange avec les universités françaises | non accessible à tout étudiant | accessible à tout étudiant |
| nombre d'heure de cours par semaine | 90m × 2 | 60m × 3 |

Tableau 5 **Variables sociales relatives à l'étudiant**

| | U. de Kyoto | U. de Sydney |
|---|---|---|
| cours du niveau | élémentaire | élémentaire / intermédiaire |
| affinité entre le français et la langues maternelle | famille différente | même famille |
| langue | non-apprise antérieurement | apprise précédemment |
| environnement familial | d'origine non anglo-saxonne | d'origine anglo-saxonne |
| goût pour la culture européenne | pas toujours déjà acquis et légitime | déjà acquis et légitime |
| occasion de faire un séjour en France | Non, assez rare | Oui, très populaire |

Tableau 6 **Variables sociales relatives à la classe**

| | U. de Kyoto | U. de Sydney |
|---|---|---|
| taille de classe | plus de 35 étudiants | moins de 25 étudiants |
| enseignement | magistral | magistral + TD en petits groupes |
| environnement éducatif | peu attentif et peu accueillant | attentif et accueillant |
| évaluation | contrôle continu / examens de fin de semestre | |

Tableau 7 **Variables sociales relatives à la société**

| | U. de Kyoto | U. de Sydney |
|---|---|---|
| contexte francophile | pas assez riche | assez riche |
| lien entre son pays et l'Europe | faible | fort |
| position de l'anglais | dominante | |
| pour réaliser un projet professionnel, l'apprentissage du français | peu important | |

Les tableaux 4, 5, 6 et 7 suggèrent que la plupart des variables sociales (de l'apprentissage) du français chez les apprenants de l'Université de Sydney sont globalement plus favorables à l'apprentissage du français que celles des apprenants de l'Université de Kyoto. Rappelons-les : même si l'étude du français est optionnelle et n'invite que fort peu les étudiants à envisager le choix de cette langue pour des raisons socio-professionnelles ou économiques, le fait que des échanges inter-universitaires accessibles à tous soient proposés aux apprenants de l'Université de Sydney fonctionne essentiellement comme la concrétisation d'un désir combinant culture et voyage. Un milieu francophile (manifestations culturelles françaises à Sydney, présence d'assistants de français, clubs d'étudiants, etc.) ainsi que l'attraction du séjour culturel en France (dont l'héritage culturel et linguistique est fortement valorisé en Australie – on pourrait parler ici de « goût légitime » au sens où Bourdieu (1979) l'entend) jouent un rôle essentiel dans l'attractivité de la langue.

Dans cette étude, les variables sociales se sont limitées à celles des deux universités et l'identification des variables favorables à l'apprentissage du français est loin d'être assurée. Il faudra examiner les variables sociales d'autres établissements universitaires, afin de détecter les variables sûrement favorables à l'apprentissage du français.

## Références

Bois J. (2000). Rôle des parents dans la socialisation de la pratique sportive des enfants : une étude longitudinale à partir du modèle socio-cognitif d'Eccles. Mémoire de D.E.A. Grenoble : Université Joseph Fourier.

Bois, J. 2003. Socialisation de l'activité physique et des perceptions de compétence sportive. Thèse de doctorat. Grenoble : Université Joseph Fourier.

Bourdieu, P. 1979. *La Distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. 1995. « In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related-beliefs », *Personality and Social Psychology Bulletin*, No 21, pp. 215–225.

Viau, R.,1994. *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R., 2002. « La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés ». Ministère de l'Éducation Nationale, de la formation Professionnelle et des Sports. Luxembourg.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. « Expectancy-value theory of achievement motivation », *Contemporary Educational Psychology*, No 25, pp. 68-81.

Rézeau, J., 1999. « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia », *ALsic*, vol. 2. No 1, pp. 27-49.

## Notes

[1] Nous devons beaucoup à l'adaptation française de ce modèle par Bois (2000 ; 2003).
[2] Cette enquête a été réalisée avec la coopération des enseignants de français, à l'Institut de Touraine.
[3] Cette enquête a été réalisée avec la coopération de Park Dong-Yeol, à l'Université d'État de Séoul.
[4] Cette enquête a été réalisée avec la coopération de Tsai Minghua Naomi, à l'Université Tunghai.

# Ethique et le savoir-être : pour une didactique transculturelle

**Hamid Reza Shairi**
Université Tarbiat Modares
Téhéran, Iran

**Résumé** : Le savoir-être peut créer un événement didactique, puisqu'il rend le sujet apprenant capable de franchir le soi afin de s'allier à d'autres corps et de vivre une situation de solidarité humaine. Cette visée le plonge dans un nouveau régime didactique qui relève de l'éthique et qui favorise le passage à un espace trans-individuel. Quelles sont les particularités d'un tel espace ? En quoi la dimension éthique des langues-culture présente-t-elle une opportunité à toute approche du savoir-être ?
Cet essai aura pour objectif d'examiner, à partir de deux exemples, le jeu de rôle à l'improviste et l'expérience théâtrale des apprenants iraniens, la place de l'éthique et du transculturel dans l'activité de l'enseignement/apprentissage du français.

**Mots-clés** : savoir-être, éthique, trans-individuel, transculturel, didactique

**Ethics and Self-awareness: For a Trans-cultural Didactic**

**Abstract**: Self-awareness could create a didactic event, since it makes the learner as a subject capable of going beyond himself/herself in order to join with other learners and live in a humane solidarity situation. This aim plunges him/her in a new didactic system, which comes from Ethics and paves the way for crossing to a trans-individual space. "What are the characteristics of this space?" and "How does the ethical dimension of language-culture introduce an opportunity for all approaches of self-awareness?"
The main objective of present article is to verify the position of Ethics and Trans-culture in teaching French activity by means of two instances: a sudden role play in class and the experience of theatre performance of Iranian Learners.

**Keywords**: self-awareness, ethics, trans-individual space, trans-culture, teaching French

## Introduction

Une didactique de l'éthique se définit non seulement par le sens de l'action, mais aussi et surtout par l'idée du dépassement de soi afin de pouvoir s'allier à l'autre et de s'intégrer dans d'autres cultures tout en préservant l'estime de soi. En ce sens, une visée éthique est concernée par le conflit et le partage des systèmes de valeur. En effet, au lieu de pousser l'élève vers une soumission aveugle à d'autres cultures et d'autres systèmes

axiologiques, elle défend l'accommodation des liens et opte pour une relativisation des valeurs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le sens éthique de la didactique rejoint le transculturel. Dans cette perspective, serait-il possible de réfléchir à une composante éthique de la didactique ? Mais, il est évident que toute adhésion à l'autre ne peut pas s'accomplir sans l'insertion des sujets apprenants dans le champ du savoir-être. En quoi la dimension éthique de la didactique dépendrait-elle de ce dernier ? Et en quoi le théâtre représenterait-il une opportunité à tout parcours du savoir-être ainsi qu'à toute visée éthique et transculturelle de la didactique des langues ?

**Vers une composante éthique de la didactique**

A croire P. Ricoeur, le « je » est une manière d'instituer le « tu » et réciproquement. « Quand je dis 'tu', je comprends que tu es capable de te désigner toi-même comme un 'je' » (1993 : 92). En effet, tout en rompant avec le Je souverain, le philosophe nous met en présence d'un soi qui ne peut s'appréhender qu'à partir de l'autre. Cette réflexion sur la réciprocité indique bien le rôle de l'altérité dans la construction de l'identité personnelle. C'est grâce à cette altérité que la dynamique identitaire devient possible. Ceci nous conduit tout naturellement vers la question du savoir-être qui est une façon de régler nos comportements vis-à-vis de l'autrui. Pour Levinas, cet Autre s'avère tellement important qu'il a une priorité sur le « Je » (Gilbert, 2001 : 198-99). De même, on ne peut pas évoquer la question du savoir-être sans s'intéresser à la problématique de l'éthique. Et cette dernière nous fait spontanément penser à la morale puisqu'il y a entre les deux une certaine rivalité ou même une certaine opposition. La morale relève des obligations et renvoie aux normes souvent universelles, alors que l'éthique se caractérise par la visée des sujets, qui, à partir des actions individuelles, se créent des parcours visant ce qui est «estimé bon». A ce sujet, P. Ricoeur attire notre attention sur la distinction entre l'éthique et la morale:

> «on reconnaîtra aisément dans la distinction entre visée et norme l'opposition entre deux héritages, un héritage aristotélicien, où l'éthique est caractérisée par sa perspective téléologique, et un héritage kantien, où la morale est définie par le caractère d'obligation de la norme, donc par un point de vue déontologique» (Ricoeur, 1990 : 200).

Cette définition montre bien que la perspective éthique est une affaire du vouloir ainsi que du pouvoir (la téléologie comme une volonté de puissance); ce qui témoigne de son trait individuel. Tandis que la perspective morale est caractérisée par le devoir; ce qui met l'accent sur son aspect collectif et universel. Dans cette optique, si la didactique des langues-cultures croit à des sujets apprenants dotés du vouloir et du pouvoir, elle devrait s'inscrire dans un parcours éthique et opter donc pour des approches transculturelles où il s'agit de la diversité, de l'incompatible et du complémentaire et où des projets individuels peuvent se réaliser au sein du commun. Dans un numéro de la revue *Ela* consacré à l'approche transculturelle, Ch. Forestal définit le transculturel comme « la traversée d'une culture à l'autre, que ce soit dans l'espace ou dans le temps » (2008 : 394).

Et dans le même numéro, Y. Lefranc présente la démarche transculturelle comme :

> « une traversée consciente et curieuse des cultures, à la recherche du commun, du divers, du semblable, du complémentaire et de l'incompatible, et qui, pour dépasser les cloisonnements ethnicistes, demande des transgressions. Le transculturel réunit et oppose, il crée la communication et l'intercompréhension, avec les malentendus à dépasser entre des sujets parlants de tous pays jamais d'accord sur tout » (Lefranc, 2008 : 493).

Le transculturel ne s'oppose pas à l'approche interculturelle. Il la dépasse seulement dans le sens où il vise la transformation. Nous savons tous que l'interculturel présenté et soutenu par l'auteur anglais Michael Byram (1997) nous met en présence des « savoirs » que l'on peut considérer comme les phases d'un parcours interculturel : 1) savoirs (knowledge) où il est question du passage à la connaissance tout en s'ouvrant sur le processus de communication dans une autre culture ; 2) savoir-être (attitude) où il s'agit de savoir comment être présent aux deux cultures source et cible ; 3) savoir comprendre et savoir apprendre-et-faire (skills) où non seulement le sujet apprenant s'apprête à comprendre le contenu événementiel de l'autre culture, mais il devient surtout capable d'agir proprement dans des situations de communication imprévues ; 4) savoir s'engager (critical cultural awareness) où nous nous trouvons face à l'effort des apprenants qui sont en mesure d'évaluer d'un œil critique la culture de l'autre ; ce qui a pour effet de les encourager à la négociation des compromis afin d'accéder à une nouvelle vision admise par les deux cultures.

Il est vrai que sans être un bon médiateur culturel, il est impossible de réaliser ces phases de la compétence culturelle décrite par M. Bayram. Mais, les savoirs tels qu'ils sont décrits et présentés par le penseur anglais constituent plutôt des rôles qui ferment le processus culturel étant donné qu'il est question d'accéder au bout du compte à un compromis. De ce point de vue, cette démarche opterait plutôt pour des valeurs communes, puisqu'il s'agit d'atteindre en dernier lieu une vision partagée. Byram affirme lui-même :

> « être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique donne des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire. » (2003 : 9-10)

Même, le passage d'une attitude ethnocentrique vers une attitude ethnorelative (Benet, 1993), qui garantit la qualité fondamentale de la compétence interculturelle, ne peut pas satisfaire totalement une attente éthique où l'objectif est d'aller au-delà des « rapports entre individus » afin de viser des forces co-créatives tout en évitant l'uniformisation autoritariste.

La perspective transculturelle a tendance à dépasser l'approche interculturelle qui vise la reconnaissance, le compromis et le respect de l'autre. Car si reconnaître les représentations de l'autre est homologable aujourd'hui à une certaine forme de devoir et va donc dans le sens de la morale didactique, la procédure transculturelle reste propre au domaine de l'éthique tant que les valeurs comme la fraternité, l'égalité et la liberté ne sont pas garanties dans le monde entier et restent même quelquefois incomprises. C'est pourquoi la didactique des langues-cultures a besoin plus que jamais de se munir de la croyance éthique si elle veut se doter du caractère humain et en même temps identitaire. Une didactique basée sur le principe éthique ne peut plus fonctionner à partir des données déterminées et mécaniques d'un structuralisme pur et dur ou des tâches sociales. Tout au contraire elle cherche à s'appuyer sur des valeurs à construire et à partager. C'est pourquoi il faudrait définir désormais la didactique des langues comme une didactique des valeurs. Et l'on sait très bien que les valeurs évoluent selon l'espace, le temps et les rapports identitaires. Par exemple, « l'intermédialité » (Badir, 2007) - le rapport actif entre plusieurs médias – va au-delà de la pratique des documents authentiques par le fait que chaque média possède son mode de représentation, son

style et sa propre manière de signifier. Le contact des médias crée des conflits, des tensions, des rivalités renvoyant à de divers styles de vie et à des systèmes de valeur pluriels. Or, la pratique de l'intermédialité, qui commence à s'introduire aujourd'hui dans nos classes de langue, serait une voie vers le transculturel. Désormais, au lieu de se soumettre à un compromis, on se trouve face à la mutation des activités communicative. Si l'interculturel donne la priorité au respect de l'autre par une stratégie de mise en commun des ressemblances et des différences, le transculturel traverse les deux pôles identitaires que P. Ricoeur (1990) définit comme idem (la permanence) et ipse (le changement) afin de viser des expériences de « co-créations émancipatrices ».

Une telle didactique fait surface à chaque fois que l'on rencontre un Autre qui donne lieu soit à un champ de conflit, soit à un champ de partage. Toute défense de ses propres valeurs (l'incompatible) est en fait une initiation à la valeur de l'autre (le semblable). Contrairement à l'approche interculturelle qui repose sur le respect de l'autre, la didactique transculturelle est fondée sur la diversité des valeurs qui est constructrice des différences inégalitaires et des sens de l'action. D'après J. Fontanille, la dimension éthique se trouve en rapport avec le sens de l'action dans l'exacte mesure où elle concerne « un sens à construire dans le cours même de l'action » (2008 : 236). Ceci veut dire que le processus de l'enseignement/apprentissage est une activité vivante. Il n'est pas décidé et déterminé d'avance. Il débute avec l'acte d'apprentissage et son avancée dépend de la participation active des uns et des autres. Il est évident que la réalisation d'un tel processus dépend de trois instances décisives : i) une scène où doit se dérouler une action, un événement ; ii) un corps qui perçoit, prend position et réagit ; iii) des valeurs qui affectent, qui sont source de conflit ou de partage et qui poussent à la construction de nouveaux systèmes de valeurs.

Un simple geste de démonstration comme compter à la française dans un cours de langue étrangère offrirait un bon exemple de l'interaction de ces instances où l'apprenant étranger (iranien) est confronté à une nouvelle pratique de comptage. Alors que pour compter sur les doigts, le français part du pouce pour s'arrêter au petit doigt, l'iranien débute par le petit doigt et finit par le pouce. Qu'est-ce qui peut garantir l'adhésion de l'apprenant à cette autre « manière d'être » comprenant une autre scène (un autre événement qui contient l'action de compter), un autre opérateur (celui ou celle qui compte différemment) et une autre culture (une identité nouvelle qui ne correspond plus à sa pratique identitaire) ? L'ensemble peut être défini comme un nouveau système de valeur auquel est susceptible d'adhérer le sujet didactique. C'est exactement cela que l'on peut considérer comme une première scène de conflit où le corps de l'apprenant est encouragé à adopter une nouvelle manière de pratiquer le geste de comptage à partir d'une perception visuelle.

A notre avis une théâtralisation de l'action serait le meilleur moyen d'introduire l'élève dans cette nouvelle élaboration, étant donné qu'elle met en scène des valeurs qui peuvent se rencontrer, se diversifier, se rivaliser dans un espace commun où le sens de l'action de compter ne dépend plus d'une détermination à l'avance, mais de l'évolution de la scène et de l'adhésion progressive des acteurs.

Il faudrait donc reconnaître à la didactique des langues un parcours éthique qui consiste à gérer sa relation à l'Autre. Un Autre qui se décompose lui-même en autre actant, autre évènement et autre culture. Ainsi la dimension éthique serait plus générale par rapport à la culture puisqu'elle intègre une dimension où s'inscrit toute interaction culturelle.

De ce point de vue et dans une visée éthique, nous avons exercé avec nos élèves une scène de l'achat du pain. Ce jeu de rôles que nous avons introduit à l'improviste dans un cours de conversation (niveau avancé) nous a permis de constater qu'il est toujours possible d'envisager à l'intérieur d'une même culture une interaction entre le « nous » et le « eux ». « A l'intérieur d'une même communauté, on est toujours l'étranger de quelqu'un » (Zarate, 1986 : 23). Aussi, deux types de soi se mettent en place : le soi-idem et le soi-ipse. Le premier voit le pain comme un simple produit alimentaire et le deuxième y reconnait, selon le cas, des forces spirituelle, symbolique, affective et esthétique. En effet, le mot pain renvoie d'une part à des sens religieux (le pain béni), figuré (refuser de manger de ce pain-là) et symbolique (gagner son pain), et il évoque de l'autre la nourriture quotidienne. Mais, il a aussi dans la culture iranienne un sens en devenir : pains étranger, traditionnel, moderne, parfumé et etc. sont des inventions qui ne finissent pas d'envahir le marché et de séduire les goûts. De ce point de vue, l'action de l'achat du pain se transforme en un schème culturel ; plus précisément, l'image du « pain » fonctionne comme un schème moteur et elle participe à l'éveil des sensations d'ordre visuel, olfactif, gustatif, tactile et même auditif. Ces perceptions qui pourraient être à l'origine des activités communicatives et des tâches didactiques ouvrent la voie à une didactique du transculturel par le simple fait que le divers et le commun, le différent et le semblable, le près et le lointain, le tri et le mélange participent à la richesse du débat. Dans cette perspective, non seulement la classe de langue suit le chemin de l'intégration dans la société, mais elle change en outre en scènes de conflit à partir d'une sensibilisation socioculturelle et identitaire des apprenants. C'est pourquoi, au cours de cette pratique nous avons été confrontés à une problématique éthique. En effet, le projet de l'achat du pain s'est peu à peu transformé à une question axiologique et a pris une ampleur humaine et socioculturelle: quel pain ? Quelle valeur ? Quelle action ?

Un débat a eu lieu sur le pain traditionnel (fait à la main) et le pain moderne (fait à la machine). Les partisans du pain traditionnel y voyaient une trace de l'homme et abordaient comme argument la valeur de la qualité. Cependant, ils étaient conscients du surplus du temps qu'il faut pour faire ce type de pain ainsi que de la patience du client dans la queue. Et les opposants du pain traditionnel avançaient comme contre argument d'une part l'accès immédiat à l'objet-pain et de l'autre l'économie du temps dans l'action de l'achat. Le débat était vif, quand quelqu'un a proposé de choisir un représentant pour chaque camp lui demandant d'aller chercher son pain favori.

Après le retour de ces représentants, tout le monde a goûté les deux sortes de pain. Résultat : cette pratique qui contenait une scène sociale et des actants appropriés nous a révélé une leçon éthique :

- sur le plan de l'éthologie (manifestation concrète du comportement des observateurs), le pain traditionnel garde la trace du travail effectué par l'être humain ; de même, il a une forme irrégulière et possède un goût plus profond ;
- sur le plan téléologique (qui touche l'idéal), il évoque un souvenir d'enfance et rafraîchit l'image du grand père qui offrait souvent le pain ; il répond donc à une nostalgie d'enfance ;
- alors que le pain moderne a une forme régulière, nous facilite la tâche (on ne perd pas de temps pour l'acheter), répond à un besoin immédiat et il rentre dans une esthétique moderne sans autres qualités téléologique et ontologique. Deux points de vue, deux actes différents et deux valeurs distinctes se rencontrent. Une interrelation des apprenants-acteurs caractérise la situation – évènement où l'on apprend à entrer dans la dimension de l'autre.

La solution éthique aide l'apprenant à développer sans amertume son champ de pratique afin de donner de l'extension à son agir. Autrement dit, elle est responsable du passage des espaces stéréotypés d'approximation aux espaces du décentrement et de la disproportion. Un tel espace ne peut pas se suffire d'une seule image et tend naturellement à intégrer d'autres images et d'autres styles de vie. Mais, il est évident que toute disproportion met en œuvre une dynamique d'« ajouts », qui joue sur des « valeurs d'univers ». Mais pour ceci, il faut partir de l'estime de soi :

> « l'estime de soi est le moment réflexif originaire de la vie bonne. A l'estime de soi, l'amitié ajoute, sans rien retrancher. Ce qu'elle ajoute, c'est l'idée de mutualité dans l'échange entre des humains qui s'estiment chacun eux-mêmes. » (Ricoeur, *op.cit.* : 220).

Désormais, la dynamique transculturelle fera en sorte qu'il n'y aura plus une seule image de compter. Mais, il pourrait y avoir le glissement de l'une vers l'autre.

*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* définit l'éthique de la manière suivante :

> « En didactique des langues et des cultures, la conscience et la compétence éthique permettent de repérer dans le champ de la réflexion épistémologique les idéologies qui justifient l'action et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives (par exemple celles qui favorisent une meilleure compréhension d'autrui et la lutte contre l'intolérances), de celles qui sont invalidantes ou négatives (par exemple, celles qui ne tiennent compte que des rapports de force et de dominance). » (Cuq, 1993 : 87)

Si l'on tient compte de tous les aspects d'une telle définition, on constate bien que le parcours éthique comprend plusieurs composantes :

1) une composante scénique ou événementielle (l'éthique renvoie toujours à une scène pratique, aux évènements et aux actes qui sont constitutifs de l'orientation de l'apprenant vers l'Autre) ; de ce point de vue la notion de la tâche en didactique du FLE pourrait se placer dans la compétence éthique, si elle sait dépasser le sens mécanique du projet didactique.

2) une composante interrelationnelle (l'éthique s'occupe du lien avec l'autre ; un autre qui est responsable de toute position subjective ; c'est ce qui se trouve d'ailleurs à l'origine du réglage – s'accommoder - des liens) ; une tentative d'adhésion sans se sentir forcé.

3) une composante axiologique (l'éthique est concernée par le choix et le partage des valeurs, ainsi que leur relativité ; c'est exactement cela qui devrait conduire l'apprenant vers l'Idéal).

**L'éthique et le savoir-être**

Cette tentative d'adhésion nous introduit dans le domaine du savoir-être. Ce dernier pourrait se définir comme «être présent» au monde. Une présence qui change la manière de voir et de sentir du sujet. Elle lui procure un nouveau tempo qui transforme le savoir concret et pragmatique en savoir sensible et subjectif. C'est ce qui conduit le sujet vers une situation existentielle non stabilisée, mais révolue, débrayée et productive : une «sensation» de vivre au rythme de la vie. Selon Merleau-Ponty :

> « La sensation est intentionnelle parce que je trouve dans le sensible la proposition d'un certain rythme d'existence, - abduction ou adduction, - et que donnant suite à cette proposition, me glissant dans la forme d'existence qui m'est ainsi suggérée, je me rapporte à un être extérieur, que ce soit pour m'ouvrir ou pour me fermer à lui. » (Merleau-Ponty, 1945 : 247)

En tant que rapport à l'Autre, la dimension éthique de la didactique du FLE ne sera pas efficace, nous semble-t-il, que grâce au savoir-être homologable à ce qui s'interprète comme savoir être présent à soi, à l'autre et au monde. C'est à partir d'un tel savoir que l'on peut : « développer le désir de connaître de nouvelles réalités ; apprendre à accepter ce qui est autre ; se poser le problème de la relativisation des valeurs ; se reconnaître en tant que sujet social » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 263) et culturel.

Ainsi toute visée éthique contient en elle-même un savoir-être sans lequel il est impossible de penser l'autre comme son semblable. Un tel savoir-être se définit comme la « capacité de relativiser son propre système de valeurs » (Robert, 2009 : 110) tout en intégrant les valeurs d'autrui. Si les langues naturelles sont capables de construire leur propre univers du discours réel ou imaginaire, elles doivent avoir de même la capacité d'intégrer l'autre et sa culture dans leur champ de valeur afin de s'ouvrir sur des perspectives éthiques. Si pour O. Ducrot, « tout énoncé apporte avec lui une qualification de son énonciation, qualification qui constitue (…) le sens de l'énoncé » (1984 : 174), pour nous toute pratique de la langue étrangère est porteuse des qualités culturelles et des manières d'être propre à l'apprenant que l'on ne peut en aucune façon ignorer.

Quand on voit par exemple certaines méthodes de français comme Connexion où l'on a affaire à une seule manière de compter (à la française) et de même quand on constate certains enseignants forcer leurs élèves à abandonner leur façon culturelle de compter (à l'iranienne), on ne peut penser qu'à un obstacle éthique menaçant l'activité de l'enseignement/apprentissage du français. Il n'y a en fait aucun mal à ce qu'il existe deux manières culturelles de compter dans un cours de langue. Ceci va exactement dans le sens de ce que nous avons appelé le transculturel.

Je me souviens combien je me suis senti frustré moi-même lorsque j'ai été fortement reproché tout au début de mon apprentissage de français par l'une de mes enseignantes parce que j'avais attaché par une habitude culturelle plusieurs copies de français avec des agrafes mises sur le côté droite (en persan on lit de droite à gauche et on met donc l'agrafe sur le côté droite des feuilles assemblées). Le savoir-être renvoie à une compétence culturelle, qui, tout comme le croit C. Kerbrat-Orecchioni, relève « des savoirs implicites » (2002 : 20) et qui peut apaiser ce genre de malentendu tout en jouant sur la coprésence des habitudes culturelles.

Mais, il est important de préciser que le savoir-être repose lui-même sur un principe trans-individuel et par voie de définition transculturel. La trans-culturalité doit être considérée comme un effort qui réunit le divers et le commun, le soi et l'autre, le référentiel et l'abstrait, le distinct et le semblable, et enfin de compte la culture source et la culture cible.

L'idée d'« un accord sur une culture didactique commune » soutenue par Ch. Puren (2009) pourrait aboutir à une « convention, qui renvoie à celle de contrat didactique », mais elle remettrait en cause la richesse culturelle des valeurs de chacun que la DLC doit défendre. Nous pensons qu'il faudrait considérer l'enseignement/apprentissage comme un événement qui doit faire confronter des langues-cultures historiques. C'est seulement à ce prix que les particularités des uns et des autres constituent un théâtre vivant doté des événements. Ces derniers nous font vivre des moments propices de tensions et de détente, d'éparpillement et de rassemblement, de décentrement et de

centration, de déséquilibres et de rééquilibrage, jusqu'à ce qu'un remaniement des faits aboutisse à une transformation mutuelle ou bien à une coopérativité productive. N'est-ce pas que l'on peut s'enrichir par l'intégration d'autres « formes de vie » ? C'est pourquoi nous avons besoin d'une didactique éthique qui nous permettra de pouvoir nous installer dans l'idée de la « vie bonne » de P. Ricoeur où chacun vit la mutualité dans l'échange à la fois par l'estime de soi et de l'autre.

**L'éthique et la pratique du théâtre**

> « le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. » (Cuq, 2003 : 237).

En ce qui nous concerne, le théâtre serait l'un des moyens le plus important où peut se réaliser le parcours événementiel des apprenants. Il nous fait abandonner notre espace habituel et nous relie à l'espace de l'autre. Il est le moyen de réaliser la trans-individualité étant donné qu'il conduit l'apprenant à se mettre dans la peau de l'autre. Il permet en fait de vivre des moments où notre identité idem est traversée par des ipséités et des identités autres. Le théâtre est donc le moyen de faire l'expérience de la diversité existentielle. D'après F. Yaiche :

> « Nous sommes sur la scène d'un théâtre (le monde) où chacun est amené à jouer de nombreux rôles. Ces derniers sont en grande partie prescrits, codifiés et « normés » sans que pour autant tout soit joué d'avance. Ainsi sait-on comment et quand se comporter en père, en collègue ou en voisin et être reconnu comme tel, tout en ayant la possibilité de prendre de la distance par rapport au rôle. Chacun s'inscrit dans une mise en scène de la vie quotidienne, dans une ritualisation des rapports interpersonnels, à travers laquelle il assure et négocie son statut avec autrui » (1996 :73).

C'est dans la perspective d'une didactique transformationnelle que nous avons eu l'occasion de jouer avec nos étudiants, et à plusieurs reprises, de différentes pièces de théâtre, notamment celles de Molière (*Le Bourgeois gentilhomme* représenté en 1999 au Théâtre de ville de Téhéran), devant des publics francophones en Iran et des français en France (*Le Médecin malgré lui* représenté en 2004 à Téhéran et en 2005 à Versailles). Ces spectacles étaient pour nos étudiants l'occasion de tenter le parcours éthique. En fait, l'expérience de l'élaboration collective, la pratique vivante de la langue étrangère en dehors du lieu officiel du cours, l'inscription du corps des acteurs dans une trame narrative mouvante et non rigide, la présence de l'intermédialité (la musique, le chant, le jeu de lumière et la dance qui accompagnaient le texte ...), l'improvisation linguistique (l'invention de nouveaux mots ou la substitution de certains mots par d'autres), la modification langagière (la simplification progressive du langage de Molière pendant les répétitions), les conflits et les rivalités créant peu à peu une logique interrelationnelle sur la scène et etc. sont autant d'éléments qui témoignent du caractère éthique et transculturel de nos réalisation théâtrales.

En outre, dans nos représentations, nous avons souvent profité des éléments de la langue-culture maternelle aussi bien que de ceux d'autres langues comme des vers chantés en turc. Ainsi, corps (geste et mouvement physique à l'oriental), langue (rythme, intonation, accent et prononciation issues de la langue maternelle) médias (musique et chant à

l'iranien) et cultures ont interagi pour donner lieu à des péripéties individuellement et collectivement vécues. Ce qui a été à l'origine des effets libérateurs. Même d'une représentation à l'autre, nos étudiants avaient l'impression d'évoluer et de vivre quelque chose de différent. Tout ceci était dû à l'abandon de l'autorité de la langue académique. De fait, l'adhésion à une praxis théâtrale nous éloignait d'une pragmatique déterminée, préétablie et autoritaire. En vérité, nous avons réadapté les pièces de Molières à la culture orientale. Ce qui nous a apporté d'ailleurs beaucoup de succès à Versailles tout comme à Téhéran. C'est ainsi que dans le processus de la didactique des langues-cultures, nous considérons la représentation théâtrale comme le moyen d'échapper à l'autorité des textes tout en les actualisant en situation. Tout au long de ces praxis nous avons vécu ce que Sartre définit comme jouer « avec sa condition » (1947) pour réaliser des rôles. En ce sens, nous pouvons affirmer que nos étudiants n'ont pas seulement joué le Molière, mais ils l'ont surtout réactualisé par une intervention éthique et esthétique : beaucoup de couleurs locales et du goût oriental.

Le théâtre est un événement didactique car il fait dépasser les limites de la tâche et nous insère dans une activité esthético-didactique où la pratique de la langue devient avant tout un plaisir à vivre.

On n'est pas comme dans la tâche un simple acteur social, soumis à un projet pragmatique qu'il faudra réussir à n'importe quel prix. On est aussi un sujet esthète qui vise son « devenir » didactique. Qui dit devenir dit d'autres espaces, d'autres temps et d'autres acteurs. Le théâtre décentralise le moi et conduit le sujet humain vers un éclatement de son instance en des soi(s) multiples, mais cohérents. Car l'autre devient le moyen de saisir le soi. L'éthique de la didactique exige l'ouverture de l'être du sujet apprenant vers l'autrui. Le théâtre permet au sujet humain de vivre ses états d'âme, ses passions, ses désirs et son imagination. Ainsi, interpréter un rôle devient le moyen approprié de rendre à la didactique sa dignité éthique.

Il est peut-être temps d'arrêter le réductionnisme de certaines méthodes d'apprentissage de français qui sont dominées par des points de vue neutralistes vis-à-vis du passé culturel et des valeurs ontologiques de chaque apprenant et qui donnent ainsi la priorité à l'interculturel afin de réaliser une meilleure intégration de l'apprenant dans une société étrangère. Par exemple, la pratique des savoirs sur le cocktail, la mode, les tendances, la musique, les fêtes et etc. ne serait utile que si elle abandonne sa visée « adaptative » pour se rapprocher d'une vision éthique. Dans ce sens, on peut confronter des styles de vie, des variétés culturelles et des identités distinctes pour atteindre l'accommodation. Les méthodes de français pourraient-elles enfin commencer à adopter une démarche transculturelle ? Ou peut-être, il est nécessaire de transformer la salle de cours en une scène de théâtre où chacun, comme c'était le cas plus haut pour le pain, exprime d'abord son sentiment le plus profond sur la question.

> « La perspective à la fois éthique et pratique, précise Ch. Forestal, devrait s'appuyer sur une composante transculturelle faite, (…), de traversée/transgression/transformation des cultures » (2009 : 70).

Le théâtre joue en ceci un rôle très important par ses caractéristiques métalinguistiques.

1. Il favorise le passage à un langage somatique (body language) ; ce qui active le corps en tant que lieu approprié de communication basé sur la perception, le mouvement, la gestualité et le dynamisme. De ce point de vue, l'activité physique devient le moyen de la production des différences significatives dans le sens où elle fait vivre des positions axiologiques distinctes. En conséquence, par le biais du théâtre, le corps s'inscrit dans une visée transculturelle où la langue étrangère est sentie comme une langue de soi puisqu'elle se fait accompagner tout naturellement du corps.

2. Le théâtre renvoie à une activité artistique qui est elle-même une forme d'expression dans laquelle s'activent et se rencontrent les divers systèmes de signes : la musique, le chant, l'image projetée sur l'écran, la danse et etc. Cette variété des moyens de productions langagières permet de faire vivre la culture des uns à côté de celle des autres. Pour la pièce de Molière que mes étudiants ont eu l'occasion de jouer, nous avons utilisé la musique traditionnelle iranienne, un chant turc, et des costumes orientaux. Ceci a donné l'impression de vivre dans une relation éthique où on se sentait vivre l'autre tout en étant soi.

3. En faisant incarner des rôles, des personnages, des caractères et des gestes différents, le théâtre met en place une compétence sensori-motrice. Cette dernière constitue un soubassement à l'interaction du dire et du sentir. Le dire ne peut être aussi profondément vécu qu'au moment du jeu théâtral. Ce rapprochement spontané et naturel du dire et du sentir fait vivre des « émotions sages ». Ce qui signifie qu'à chaque moment du vécu sur la scène, les émotions changent, évoluent, se reprennent, se réactivent et s'adaptent au texte linguistique. Ainsi, le théâtre mène l'apprenant au-delà du simple exercice linguistique ou de la tâche didactique. Il devient en fait l'occasion de vivre au rythme de la sensation et de l'émotion de l'autre. Cette qualité éthique fonctionne selon ce que l'on appelle en terme sémiotique un principe d'»accomodation».

4. Le théâtre est un terrain qui favorise le gain de confiance. C'est une occasion pour l'apprenant de gérer son propre apprentissage sans l'accompagnement de l'enseignant. La scène offre à l'apprenant la possibilité de se libérer de sa propre culture étant donné qu'il est mené de son propre gré à interpréter des rôles culturellement différents. En effet, «... il ne peut y avoir de «nous», considère Y. Lotman, si «eux» n'existent pas, une culture ne crée pas seulement son propre type d'organisation interne, mais aussi son propre mode de «désorganisation» externe (1999 : 38). Ainsi, le théâtre participe au développement du sens éthique de la DLC par le fait qu'il conduit l'apprenant à prendre distance de soi pour se rapprocher de l'autre (mais un rapprochement ajusté). C'est en ce sens que l'on peut passer d'un esprit individuel à un esprit trans-individuel. La preuve en est qu'à la fin de chaque représentation théâtrale, nos apprenants iraniens étaient gagnés par le désir d'augmenter leur connaissance culturelle sur les pays francophones. Le théâtre est le culte de l'ipséité et toute ipséité se nourrit d'une présence éthique dans la mesure où l'on cherche à évoluer tout en se préservant le droit de discerner, de combiner, de trier, de critiquer, d'autonomiser et de relativiser.

## En guise de conclusion

Tout au long de cet essai, notre tâche principale consistait à montrer que l'éthique ne s'impose pas de l'extérieur. Elle est une qualité du sujet qui fait appel au vouloir et relève donc de l'intérieur. Elle oriente le style et la manière de vivre de l'apprenant afin de le préparer à s'initier au tempo et au rythme de l'autre et du monde. Elle règle donc le rapport de soi à l'autre et autorise de cette façon un parcours d'accommodation dans le sens de l'estime de soi et de l'autre. C'est pourquoi toute visée éthique de la didactique est une visée transculturelle. Et le théâtre serait en quelque sorte le champ pratique et favori de l'éthique dans la mesure où il permet à l'apprenant de faire l'exercice du décentrement sans aucun risque de se détruire. Le théâtre permet de dépasser la tâche didactique dans l'exacte mesure où l'acteur social devient aussi l'acteur éthique, esthétique et sensible. Le théâtre est enfin ce qui peut aider à remplacer la visée adaptative de la didactique des langues par une visée d'accommodation (non pas s'adapter, mais s'accommoder à l'autre) dont la didactique de l'éthique fait sa devise.

## Bibliographie

Badir, S. 2007. « La sémiotique aux prises avec les medias ». *Visible :intermédialité visuelle.* N° 3. Limoges : Pulim, pp.

Bayram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, M. (coord. Par). 2003. « Introduction ». *La compétence interculturelle.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Bertocchini, P., E. Costanzo. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* Paris : CLE International.

Bernet, M.J. 1993. « Towards Ethnorelativism : A Development Model of Intercultural sensitivity ». M. Paige (ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press. Yarmouth. (ME).

Cuq, J. P. (sous la dir. de). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit.* Paris : Les Editions de Minuit.

Fontanille, J. 2008. *Pratiques sémiotiques.* Paris : PUF.

Forestal, Ch. 2009. « La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures : une démarche discutable … et/ou qui mérite d'être discutée ». *Synergies Pays Riverains de la Balltique*, n°6, pp. 59-75.

Gilbert, M. 2001. *L'identité narrative. Une reprise à partir de Freud de la pensée de Paul Ricoeur,* Genève : Labore et Fides.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2002. *L'énonciation.* Paris : Armand Colin.

Lefranc, Y. 2008. « Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique ». *Ela,* n°152, pp. 493-504.

Lotman, Y. 1999. *La sémiosphère.* Limoges : PULIM.

Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.

Puren, Ch. 2009. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». (http://aplv-languesmodernes.org/).

Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Ricoeur, P. 1993. « Le soi digne d'estime et de respect ». *Autrement,* n°10, pp. 89-99.

Robert, J. M. 2009. *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées.* Paris : Hachette.

Sartre, J.P. 1947. *Situations.* Paris : Editions de Minuit.

Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales : mode d'emploi.* Paris : Hachette.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère.* Paris : Hachette.

# Pratiques de Classe

# L'interculturel à travers une lecture interactive des textes québécois : expérience indienne

**Dr. Kiran Chaudhry**
Professeur
Centre d'études françaises et francophones
Université Jawaharlal Nehru - Delhi, Inde

**Résumé** : En Inde, comme toute autre société plurilingue, plusieurs cultures vivent dans une même classe de français langue étrangère. Curieusement, la composante « culture » y est souvent exploitée selon une approche ethnographique, où la culture de l'autre est considérée comme un objet statique à décoder. La société étrangère est envisagée au singulier et les différences sociales ou régionales sont négligées au profit d'une image simplifiée de la réalité. D'où la question : Comment favoriser la compréhension de « l'autre » en liaison avec la diversité culturelle?
Nous postulons qu'il est possible d'amener l'apprenant à une réflexion lui permettant d'une part de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre système de références à travers une proposition des lectures interactives des textes littéraires. Notre étude se base sur une lecture des textes québécois en contexte indien.

**Mots-clés** : Culture, compétence culturelle, approche interculturelle, lecture interactive

**Abstract** : In India , like any other plurilingual society, many cultures co- exist in a class room where French is taught as a foreign language. Strangely, here the "cultural component" is often taught in an ethnographic perspective in which the culture of the 'other' is treated as a static entity. The foreign culture is perceived as a single monolithic identity without any social and regional differences. Hence the question: How to comprehend the 'other' keeping in view its cultural diversity.
We postulate that a learner can be guided to comprehend and interpret the plurality of a foreign culture as well compare and contrast it with his own through an interactive reading of literary texts. Our study is based on the reading of Quebecker texts in the Indian context.

**Key terms**: Culture, cultural competence, intercultural approach, interactive reading

La présente étude se base sur une expérience qui a été menée auprès des étudiants de niveau intermédiaire, inscrits au programme de BA French (IIe année) dans l'Université Jawaharlal Nehru de Delhi en Inde. Le but de notre expérience était de développer la compétence culturelle de l'apprenant indien par le biais des textes littéraires francophones. Avant d'examiner les résultats de notre expérience, précisons le pourquoi de cette étude.

Souvent dans nos cours de français, nous avons remarqué que la composante « culture » est exploitée selon une approche ethnographique, où la culture de l'autre est considérée comme un objet statique à décoder. La société étrangère est envisagée au singulier et les différences sociales ou régionales sont négligées au profit d'une image simplifiée de la réalité. D'où la question : Comment favoriser la compréhension de « l'autre » en liaison avec la diversité culturelle? Nous avons postulé qu'il était possible d'amener l'apprenant à une réflexion lui permettant d'une part de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre système de références à travers une proposition des lectures interactives des textes littéraires. Dans notre cas, il s'est agi des textes québécois.

Notre hypothèse nous a amené à poser une série de questions: Qu'entendons-nous par culture ? Que veut dire la compétence culturelle de l'apprenant ? Comment la développer ? Qu'est-ce que la lecture interactive? Pourquoi utiliser les textes littéraires francophones en contexte indien ?

Commençons par définir notre conception de la culture. Le terme « culture » est pris dans un sens holistique qui intègre les croyances, les mentalités, les comportements langagiers et les rites sociaux d'un peuple. Bref, le champ culturel embrasse tout ce qui fait de l'individu un être social. Cette conception globalisante de la culture nous permet de dégager une définition de la compétence culturelle qui pourrait englober trois types de savoirs.

Le premier type de savoir, c'est un savoir simple des faits culturels isolés qui se rapporte à une liste de connaissances, à un ensemble d'événements. (Exemple : donnez les noms de trois écrivains québécois. Quelle période associez – vous avec la révolution tranquille ?...) Le deuxième type de savoir, c'est un savoir- faire culturel. C'est la capacité pour un apprenant d'anticiper quels comportements langagiers il convient d'avoir pour entretenir une relation appropriée avec l'Autre dans une situation donnée. Le troisième type de savoir c'est un savoir- être culturel qui est la capacité pour un individu de s'orienter dans la culture de l'autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus descriptive. Il s'agit de s'ouvrir à l'Autre sans perdre son identité.

Pour faire acquérir la compétence culturelle, nous avons suivi une approche interculturelle qui implique la reconnaissance d'une pluralité de cultures ayant toutes la même dignité. Par conséquent , il ne s'agit pas de véhiculer et de justifier les valeurs d'une culture dite « supérieure » qui se présente comme un modèle universel mais de reconnaître les différences entre les cultures et de les respecter. Cette approche interculturelle se base sur une pédagogie de regards croisés qui permet d'engendrer un dialogue avec l'Autre, basé sur une perspective de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité. Nous avons considéré l'empathie comme le point de départ de l'enseignement de la culture afin d'habiliter les apprenants à comprendre les sentiments des personnes d'une autre culture et d'apprécier leurs comportements. Nous avons estimé qu'un apprenant ne peut effectuer une démarche d'appropriation d'une culture autre s'il ne se situe pas de manière consciente et objective dans sa culture de référence.

Pour engendrer le dialogue des regards croisés (l'interculturel), nous avons choisi des textes littéraires, notamment des textes francophones. Mais, pourquoi utiliser des textes littéraires francophones en cours de langue ?

Nous estimons qu'aucune culture ne peut être saisie de l'extérieur, elle est en fait, saisie par le biais de la langue et des pratiques sociales, elles-mêmes inscrites dans un contexte précis. Etant donné que le texte littéraire est un document authentique qui s'est produit dans un espace socioculturel spécifique, il pourrait être utilisé comme un outil précieux pour comprendre la culture de l'autre. Il importe de souligner que dans la plupart des manuels de FLE de niveau intermédiaire qui sont actuellement prescrits ou recommandés en contexte indien, nous avons remarqué qu'on consacre souvent quelques pages à l'espace francophone. Tout en reconnaissant la bonne intention des auteurs des manuels, nous avons constaté que ces pages transmettent surtout des savoirs de type factuels sur un/des pays francophone/s. S'il y existe des textes littéraires, ils sont souvent sous forme des extraits. Ces petits morceaux de textes choisis ne donnent jamais une idée intégrale et cohérente du contexte. D'où notre choix des textes intégraux francophones en cours de langue française.

Comme étude de cas, citons quelques exemples tirés des lectures interactives d'un roman québécois intitulé *Ces enfants de ma vie* de Gabrielle Roy.

Quatre critères ont dicté notre choix :

1. Pertinence dans le contexte contemporain : *Ces enfants de ma vie* a été écrit en 1967. Ce qui nous a frappé c'est qu'après trois décennies, on a choisi ce roman pour un concours de livres, « *Canada Reads 2007* ». On s'est demandé pourquoi un regain d'intérêt vers ce livre?
2. Choix de langue simple: Le texte choisi ne contenait pas de tournures compliquées. Nous avons constaté que si un texte long contient beaucoup de mots difficiles, sa lecture est démotivante pour un apprenant d'un niveau intermédiaire.
3. Texte intégral : Les petits morceaux de textes choisis ne donnent jamais une idée intégrale du contexte. Nous estimons que si le début et le restant sont résumés par le professeur, l'apprenant n'aura jamais le plaisir de découvrir le texte intégral.
4. Familiarité avec le vécu de l'apprenant : Un texte est beaucoup plus motivant si l'apprenant y trouve les éléments familiers avec lesquels ils peuvent s'identifier. Nous avons remarqué que des textes québécois par leur nature hybride présentent un attrait spécial pour les apprenants indiens qui sont habitués aux codes multiples dans leur vécu quotidien.

**Lectures interactives**

Pour nous, une lecture interactive n'est pas nécessairement une lecture à haute voix. C'est une lecture silencieuse, non linéaire qui se fait à partir des indices visibles dans le texte et autour du texte. Elle se base sur une perspective cognitive qui considère que la compréhension s'établit lorsqu'il qu'il y a un va et vient entre les données du texte et la projection des connaissances du lecteur. Autrement dit, les connaissances préalables et le vécu du lecteur sont des facteurs importants qui lui permettent de construire le sens. Dans cette perspective, un texte ne se prête pas à une seule interprétation, plusieurs sens et interprétations en sont possibles.

Pour entamer des lectures interactives de *ces enfants de ma vie* en salle de classe, nous avons conçu trois étapes successives (pré lecture, lecture et post- lecture), chacune ayant un objectif spécifique.

**La pré lecture**

C'était une étape d'anticipation et de déchiffrement exploratoire par une lecture survole. Cette étape s'est caractérisée par une lecture balayage, un regard rapide sur le texte Le but de cette étape était d'activer / orienter les connaissances de l'apprenant. Lors de cette étape, à partir des indices visibles, nous avons préparé l'apprenant à lire le texte en faisant appel à son encyclopédie, à son vécu, à ses représentations.

A titre d'exemple, les indices visibles tels que la photo d'un enfant sur la couverture, le choix du titre (*Ces enfants de ma vie*), ainsi que la structure globale du texte (le roman comprend au total 6 récits, et chaque récit est dédié à un personnage- enfant) ont permis aux apprenants de poser la première hypothèse : Ce roman est-il dédié à l'enfant ou à l'enfance ? Dès ce moment, on s'est posé une série de questions : Que signifie le titre, *Ces enfants de ma vie* ? Combien d'enfants y a-t-il dans le roman? Comment sont-ils représentés ? Quel est le fil conducteur des 6 récits ?

**La lecture découverte**

Lors de cette étape, la lecture était conçue comme une lecture –recherche guidée par les consignes de l'enseignant. Toutes les consignes ont constitué une sorte de mode d'emploi, de guidage dans le texte partiellement inconnu de l'apprenant.
Ici, j'aimerais bien souligner la nature interactive des consignes. Dans les approches traditionnelles, les consignes visent plutôt à évaluer la compréhension du lecteur. (Par exemple : Donnez l'idée centrale du texte ? Que veut dire l'auteur de ce texte ?) Or, dans la perspective interactive, les consignes ont le but de favoriser la compréhension et non pas l'évaluer. Une consigne interactive est celle qui permet de lier les connaissances préalables d'un lecteur avec le texte, c'est aussi celle qui permet d'entrer dans le texte, de l'approcher activement. Elle se présente sous la forme d'une demande de faire qui indique à l'apprenant- lecteur ce qu'il peut faire devant le texte. En fait, elle guide l'apprenant en lui permettant d'entrer dans le texte. Les entrées peuvent se faire autour de différents axes : la structure du roman / la recherche autour d'un personnage / type de narration / les éléments co référentiels…

A la suite des lectures successives et diagonales, on a eu des réponses variées aux questions que nous nous sommes posés au départ : Quel est le fil conducteur des six récits qui forment ce roman? Comment peut-on les lier ?

Examinons les réponses variées de nos apprenants qui provenaient d'une réflexion basée sur leur vécu.

Pour certains apprenants, les six récits étaient comme les six portraits des élèves différents provenant des familles des immigrants d'origine différente. Ils ont associé la situation des immigrants avec celle les immigrants de certains états de l'Inde qui viennent s'installer à Delhi (Le cas des immigrants de Bihar, de Cachemire..). Pour d'autres, chaque portrait représentait une étape de l'enfance avec ses hauts et ses bas. Quelques apprenants ont vu à travers les récits, le traumatisme de l'enfance de différents angles. A titre d'exemple : « Vincento, enfant italien de 5 ans est terrifié de quitter son milieu familial pour un milieu scolaire où personne d'autre que lui ne parle sa langue maternelle. Clair, l'Irlandais est désespéré par une pauvreté qui l'empêche

de donner le cadeau de Noël à l'institutrice. Médéric 14 ans, souffre dans sa solitude. L'école est pour lui comme une prison et il n'est pas sûr si après l'école il trouvera les chemins de la liberté. »

Certains apprenants ont interprété les six récits comme de petites histoires d'entente mutuelle entre l'institutrice et son élève. L'école comprenant les classes d'élèves différents se présentait comme une grande famille. Cette vision du monde comme une grande famille et l'idée d'une fraternité mondiale dont rêve la narratrice leur a semblé très proche des concepts indiens comme *Vasudevkatumbakam* [1]et *Vishavbhandutav*[2].

Pour la moitié de la classe, c'était l'idéal de service qui était le fil conducteur du récit. Si l'institutrice s'est donné la tâche d'aider les écoliers à se former, eux de leur part ont contribué également dans son parcours d'enrichissement. A la maison de presque chaque élève pauvre, elle est bien accueillie comme un véritable dieu, un exemple si proche du principe indien : *Atithi devo bhav.* [3]

Il est intéressant de noter que la majorité des apprenants ont trouvé la pauvreté comme le fil conducteur des six récits. Citons les propos d'un regard indien sur la pauvreté : « Ces enfants d'immigrants sont pauvres matériellement mais sont riches de dons. Malgré une enfance difficile, tous ces enfants sont capables d'apporter beaucoup à l'humanité, comme les enfants-héros de nos légendes et mythes. Par exemple, on a compris l'idéal de service chez André en l'associant avec *Shravan Kumar*[4], un héros –enfant de nos légendes. De même, Claire avec sa générosité devient un véritable *Eklavya* [5] alors que Médéric, un enfant rebelle mais amoureux de la nature, devient un prototype de Robinhood ».

Finalement, à la question : Combien y-a –t'il d'enfants ?, on a eu des réponses variées. Certains nous ont dit qu'il y en a six comme il y a six récits et chaque récit est centré sur un enfant. mais un groupe d'apprenants est allé plus loin dans son interprétation. D'après cette équipe, il n'y avait que deux enfants : « Le premier enfant , c'est un élève à visages multiples portant chaque fois un nom différent comme Nil, André, Clair etc : C'est comme les différents avatars de *Krishna* qu'on appelle parfois *Gopal*, parfois *Hari*, parfois *Govinda* . Et le deuxième enfant - c'est l'institutrice elle –même. C'est elle qui est au centre de l'aventure, dès le récit d'introduction c'est elle, qui nous est présenté comme un enfant qui subit l'éducation continue ».

Une fois que nous avons entamé nos lectures- découvertes, nous avons essayé de chercher l'effet que le texte a eu pour nos apprenants et cela nous a amené à aborder la troisième étape : la post lecture.

**La post lecture**

Si au début, le texte était perçu comme un simple roman de souvenirs dans lequel Gabrielle Roy raconte ses débuts de carrière d'institutrice dans une école de garçons, à la fin de nos lectures, nous avons eu des réponses variées. Pour certains apprenants, c'était un exemple d'un texte hybride constitué de plusieurs cultures et langues, un texte reflet de la mosaïque québécoise. Pour d'autres, ce roman était un plaidoyer pour appuyer les droits de l'enfant, une question tant appuyée par l'UNESCO et l'organisation non gouvernementale en Inde. A cette étape, certains apprenants ont exprimé le désir

de lire non seulement les autres romans de Gabrielle Roy mais aussi de lire et découvrir d'autres écrivains québécois pour comprendre la présence d'identités multiples vivant au Québec. Comme activités d'extension, nous avons proposé la lecture *d'un jardin au bout du monde* (1975) et *De quoi t'ennuies-tu Eveline ?* (1982)

Notre expérience nous a révélé que l'apprenant indien fait face à quatre types de défis lors de la lecture interactive des textes francophones /québécois.

1. Défi à situer le texte dans son intertexte : Pour accéder à la lecture interactive en classe de langue, parfois, il est des passages obligés par d'autres textes. Cette culture s'acquiert par accumulation de contacts répétés.

2. Difficultés à pénétrer les réseaux connotatifs : Tout texte littéraire se définit par un jeu illimité ou indéfini de connotations. Comprendre ces connotations exige une connaissance affinée du fonctionnement de la langue.

3. Les stéréotypes constituent un véritable obstacle pour comprendre l'autre. Ils correspondent à un débordement de l'affectivité au détriment du cognitif.

4. Un autre obstacle à l'approche des cultures c'est le problème de l'ethnocentrisme, c'est-à-dire la difficulté pour un groupe ou un individu d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence.

Malgré quelques blocages, l'expérience a amené des résultats positifs sur le plan de l'interaction. Nous avons constaté trois types d'interactions.

Premièrement, il s'est produit l'interaction dans le sens lecteur → texte. C'est à dire, le texte n'est pas perçu comme un texte avec un sens qui préexiste sur lequel le lecteur n'a pas de prise mais comme un texte véhiculant un sens à construire.

Deuxièmement, nous avons remarqué une interaction dans le sens texte→ lecteur. Dans ce cas, le texte a un effet sur le lecteur et celui- ci peut indiquer comment il réagit.

Troisièmement, il s'est produit une interaction entre les membres du groupe-classe qui ont comparé leurs hypothèses sur différents aspects du texte. Ils ont croisé leurs regards sur différents aspects ce qui a engendré un véritable dialogue interculturel non seulement entre le Québec et l'Inde mais aussi entre l'Inde du sud et l'Inde du nord.

Par le biais des lectures interactives, les apprenants ont constaté que toute culture est métissée, tatouée. Comme toute culture résulte de conflits historiques et de brassages, il n'y a aucune culture qui soit pure et homogène. La société québécoise comme toute autre société moderne / société indienne, est une société pluriethnique, pluriculturelle, plurilingue et par conséquent il est dangereux de définir un/e Québécois/e en termes génériques et statiques. D'ailleurs, ceci nous a amené à constater également que toute culture est fuyante et amovible. Le temps n'est plus aux nomenclatures mais à la transgression des frontières linguistiques et culturelles et à la pluralité des marches.

**Conclusion**

Notre expérience sur les lectures interactives de *Ces enfants de ma vie*, nous a révélé que plus un apprenant lecteur s'investit dans son vécu, ses hypothèses, plus le texte lui devient accessible. Autrement dit, le texte est plus compréhensible si l'apprenant peut le rapprocher à sa propre réalité, à son vécu.

La lecture interactive n'est pas nécessairement une lecture à haute voix, en fait la meilleure interaction texte → lecteur / lecteur → texte se fait par le biais d'une lecture silencieuse. Les moments de silence en salle de classe de langue sont les moments interactifs et créatifs, non des moments vides dépouillés de sens. Notre expérience nous a permis de découvrir un véritable spectacle de la langue accompagné d'une symphonie de cultures.

Nous sommes conscients de la portée limitée de notre étude empirique. Malgré le cadre restreint de l'étude, nous avons constaté les possibilités énormes de l'exploitation des textes littéraires francophones dans une perspective interactive en contexte indien. Nous nous sommes limité à la lecture des textes québécois mais il est également possible de recourir aux textes provenant des autres pays francophones en vue de comprendre la diversité francophone. Dans notre cas, le choix des textes québécois résultait des considérations d'ordre pragmatique.

Nous avons également remarqué les potentialités énormes des apprenants indiens qui sont capables de faire des lectures interactives grâce à leur vécu plurilingue et pluriculturel. La classe de langue en contexte indien fournit un terrain riche pour entamer le dialogue des cultures. Tout apprenant indien connaît au moins 3 /4 langues indiennes et la présence de différentes langues en salle de classe devient une ressource précieuse pour les apprenants ainsi que les enseignants pour pratiquer l'interculturel.

Finalement, nous avons constaté que la compréhension de toute culture étrangère implique une décentralisation de soi sans pourtant oublier son propre centre, c'est à dire sa propre identité culturelle.

## Notes

[1] *Vasudevkatumbakam :* vient du mot sanskrit (vasudha =la terre, kutumbakam=la famille). Cette expression veut dire : le monde entier est une famille. Elle est très proche du concept de 'village global'.
[2] *Vishvbhandutv* : terme souvent employé dans les écritures saintes pour parler de la fraternité universelle.
[3] *Atithi Devo Bhav* : Littéralement, l'invité est comme Dieu. Cette expression fait partie d'un vers en sanscrit : *Matri devo bhav, Pitru devo bhav, Acharya devo bhav, Atithi devo bhav*. Selon ce vers, on doit respecter comme dieu -la mère, le père, l'enseignant et l'invité.
[4] *Shravan Kumar* : enfant –héros de nos mythes et légendes, connu pour son idéal de service. Toute sa vie, il a rendu service à ses parents aveugles.
[5] *Eklavya* : enfant-héros de nos mythes et légendes, connu pour son dévouement envers son maître/*gourou*, Dronacharya. A la demande de son maître, il a même coupé son doigt pour l'offrir comme don .
En ancienne Inde, souvent les disciples donnaient des dons à leurs maîtres à la fin de leur formation pour montrer leur gratitude envers leurs gourous qu'on appelait « *gouroudakshina* »

## Bibliographie

Abdallah-Pretceille Martine., Louis Porcher.1996. *Education et Communication Interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Byram, Michael., Michael Fleming. 2002. *Language learning in intercultural perspective*. London: CambridgeUniversity Press.

Byram, Michael. 1992. *Culture et Education en langue étrangère*. Paris : Didier.

Carlo, Maddalena de. 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé International.

Cicurel, Francine.1991, *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.

Jouve,Vincent. 1993. *La lecture*. Paris : Hachette.

Roy, Gabrielle. 1975. *un jardin au bout du monde.* Toronto : Boréal.

---------- 1977 *Ces enfants de ma vie.* Toronto : Boréal.

---------- 1982. *De quoi t'ennuies-tu Eveline?*. Toronto: Boréal.

Simon, Sherry. 1999. *Hybridité Culturelle*. Montréal: Bibliothèque nationale du Québec.

# La médiation de l'image en mouvement. Son rôle dans l'apprentissage des langues

**Carmen Compte**
Université de Picardie, Jules Verne

**Résumé** : L'image en mouvement est enfin dans la classe cependant elle demeure inexploitée, utilisée, essentiellement, pour illustrer un propos verbal. Or l'apprentissage d'une langue ne se limite pas aux mots, la dimension culturelle est essentielle pour favoriser, susciter la communication. La méconnaissance des rituels, des habitudes d'inter relations d'une culture empêche parfois l'exercice des compétences linguistiques, car l'interlocuteur choqué ou incompréhensif ne laissera pas le temps de s'exprimer.
La médiation de l'image en mouvement est donc importante surtout si elle est relayée par une exploitation précise en classe. Les problématiques qui se posaient à l'apprenant mais aussi à l'enseignant face à cet outil, indispensable mais difficile à manier, ont été envisagées sous différents éclairages : les résultats consensuels des Sciences cognitives, constructivisme enrichi par de l'émotion, du social communicatif. Etayées par ces recherches nous avons mis en place des typologies d'exercices, des stratégies didactiques que cette présentation permettra d'expliciter.

**Mots-clés** : image en mouvement, médiation, dimension culturelle, apprentissage langues

**Abstract**: The moving image has finally entered the classroom but it remains unexploited, used, primarily, to illustrate a verbal matter. However, teaching a language is not limited to the words, cultural dimensions are essential to support and facilitate communication. The ignorance of rituals and practices of interactions in a culture prevents sometimes the exercise of the linguistic abilities that a shocked or uncomprehending interlocutor is facing.
The mediation of the moving image is thus important especially if it is followed by a precise exploitation in class. The difficulties that arise while using the image as a mediation tool have been subject to research by various and theorical approaches: consensual results of Cognitive Sciences, constructivism enriched by emotion and social communication. Supported by these researches we did set up typologies of exercises, didactic strategies that we intend to present here.

**Key words**: moving image, mediation, cultural dimension, language training

**Pourquoi parler de l'image ?**

L'objectif affiché de ce congrès est de partager des expériences sur l'enseignement de la langue française, de réfléchir, de présenter des outils pour favoriser l'apprentissage. Après avoir formé des enseignants de langue pendant plus de deux décennies il était important de découvrir l'évolution de ce secteur dans cette partie du monde et de faire partager le travail de recherche mené depuis (Compte, 2009), en évoquer des résultats et des pratiques. La focalisation sur la défense et l'utilisation de l'image en mouvement, se justifie car l'image en mouvement est encore controversée et surtout sous exploitée malgré l'espace et la reconnaissance qu'on commence à lui accorder.

Deux anecdotes vécues nous semblent bien illustrer les raisons qui nous ont amenée à travailler sur l'image animée pour l'apprentissage des langues.

En stage au BELC/CIEP et en France pour la première fois, un enseignant africain, qui s'exprimait dans un français parfait, nous explique combien les français sont racistes. Il évoque, pour ce faire, la scène qu'il vient de vivre. En sortant du métro il a voulu demander son chemin à une vieille dame. Afin de lui montrer ses bonnes intentions il lui a pris le bras avant de s'adresser à elle. Effrayée la dame l'a repoussé et s'est enfuie. Notre réponse a été d'utiliser cet exemple pour évoquer, lors du cours avec les enseignants, les écrits de E.T. Hall (1971) sur les distances interpersonnelles particulières à chaque culture et sur les rituels observés dans les communications interindividuelles. Leur méconnaissance peut empêcher toute communication car toucher l'interlocuteur, dans une culture peut signifier une bonne intention (comme l'expliquait cet enseignant) et dans une autre, le geste peut être considéré comme une agression conduisant automatiquement à un refus, une impossibilité d'échange. Cette anecdote nous a fait prendre conscience que le problème de la langue dépassait le verbal. Il était avant tout celui de la communication.

La deuxième anecdote vient de notre expérience d'étudiante en doctorat à New York University. Pendant toute la scolarité en France, l'apprentissage de l'anglais a été basé sur la méthode du lire et traduire. Arrivée aux Etats-Unis la compétence à traduire Shakespeare s'avère inefficace lorsque les mots prononcés ne sont même pas identifiés. Face à cette désespérance l'aide apportée par l'image de télévision particulièrement des Soap Operas, dont les thèmes et les situations se situaient dans un contexte réel et actuel américains, a été surprenante. Alors que le visionnage des journaux télévisés ne faisait qu'accroître la frustration, ces feuilletons au contraire apportaient une clarté, une compréhension étonnante. A quoi cela tenait-il ? Pas à l'histoire, les thèmes développés par la narration sont généralement d'une extrême complexité. Etait-ce la simplicité d'une narration basée sur des stéréotypes ? Certainement, mais cela n'expliquait pas tout : le nombre de personnages (plus de quinze sur 30 minutes de diffusion), le nombre de coupures publicitaires (plus de cinq) ne pouvaient qu'entraver la compréhension et le suivi (Compte, 1985 & 1992). Il fallait donc chercher la raison dans un système d'écriture, de communication dont nos progrès en compréhension orale prouvaient l'efficacité.

Il s'agissait là d'une médiation opérante mais il a fallu en convaincre l'Université afin que l'on autorise et accepte ce type de recherche dans un domaine si peu scholastique. Les analyses ont révélé l'existence d'une écriture minutieuse et précise, une véritable rhétorique télévisuelle qui utilisait à la fois les personnages, les mouvements de caméra,

les éléments de couleur aussi bien que les dialogues pour construire une combinatoire dont la régularité permettait d'envisager une utilisation par les enseignants de langue particulièrement. La démonstration scientifique de cette rhétorique a constitué l'objet du travail doctoral et le point de départ d'une longue recherche et d'un enseignement par la suite. Cette recherche a confirmé l'importance de l'image en mouvement comme médiateur de « la signification prioritaire » voulue par le réalisateur.

Le texte présenté ici reprend en trois points la relation entre la langue et l'image afin de montrer son rôle, l'évolution des notions d'apprentissage et d'acquisition que son utilisation induit, et enfin l'apport spécifique du média numérique dans le processus d'apprentissage d'une langue.

**1. Image et langue : une fraternité controversée**

Les média ont rendu familière l'expression de **«** monde de l'image » dans lequel nous sommes, le nombre d'heures de visionnage cinéma, télévision, médias numériques, étaye cette affirmation. Une étude américaine récente a indiqué que l'enfant restait devant les écrans (télévision et médias numériques) beaucoup plus longtemps que sa présence à l'école. Paradoxalement, l'école reste encore dans un paradigme « gutenberguien », il n'est pour s'en convaincre que d'assister à la journée d'écolier ou d'étudiant et de voir comment s'effectue la transmission et sur quoi repose l'évaluation des connaissances. Les cours qui présentent une image en mouvement sont généralement ceux de l'enseignement des langues et la raison évoquée est surtout la présentation de l'élément contextuel.

**- La langue de communication = verbal + non verbal + Contextuel**

Si la compréhension d'une situation est véhiculée par les mots, leur détermination (leur signification) dépend de deux autres éléments le non-verbal et le contexte, car ces derniers peuvent les contredire ou les nuancer. On sait combien une moue peut neutraliser une affirmation. On sait, par exemple, combien une même expression utilisée dans un environnement familial (une grand-mère à sa petite fille) ou dans la rue (deux hommes voyant passer une jeune femme) peut donner des variantes significatives à l'expression « ma petite poulette ». Le contexte permet d'attribuer au signifiant le bon signifié. L'utilisation de l'image en mouvement comme illustration d'un contexte. Au lieu d'avoir à le décrire, elle permet de focaliser immédiatement sur l'expression (verbal et non verbal).

A cet aspect il convient d'ajouter la dimension culturelle qui peut donner, au gré des modes, des sens particuliers à une même expression (c'est « trop » beau devient un superlatif courant qui remplace le « très » plus du tout assez fort). Car la langue vit, évolue, comme se succèdent les modes. Cette connaissance, essentielle pour amorcer, favoriser, susciter la communication doit donc être apportée régulièrement, surtout pour les enseignants hors de pays francophones. L'image en mouvement, à travers documentaires, films et feuilletons constitue un parfait activateur, actualisateur de connaissances sur l'évolution des échanges quotidiens dans une langue.

**- L'image est-elle vraiment nécessaire ? Est-elle utile ou futile ?** (cf. Compte, Daugeron, 2009).

La méconnaissance des rituels, des habitudes d'inter relations d'une culture, peut empêcher l'exercice des compétences linguistiques, car l'interlocuteur choqué ou incompréhensif ne laissera pas le temps de s'exprimer, l'anecdote de l'enseignant africain l'illustre bien. Elle permet également de comprendre comment se forgent des a-prioris sur une culture lorsque l'on n'a pas le temps ou l'occasion de mieux la connaître.

Nous souhaitions lors de ce colloque pouvoir amorcer une collaboration internationale portant sur le relevé de toutes les situations qui, non seulement entraînent la non communication, mais peuvent provoquer une animosité, voire une agressivité des locuteurs en présence. La mise en scène de ces situations et leur visualisation valent mille discours (selon le publicitaire) et nous pensons que la mise en scène de ces situations serait vraiment utile à tous les enseignants de langue.

Plusieurs raisons expliquent la réticence, le frein mis à l'introduction de l'image en mouvement dans la classe. La première est certainement le fait qu'elle remet en cause des bases pédagogiques et psychologiques sur lesquelles se sont élaborées les méthodologies et stratégies d'enseignement construites essentiellement sur l'écrit.

Lorsque l'objet d'enseignement touche plus profondément l'individu, sa façon de s'exprimer, voire de penser comme c'est le cas en langues, le rôle de l'image en mouvement peut accélérer le processus d'apprentissage voire le changer. Elle peut faire la différence entre deux types d'évolutions de l'apprenant : de celui qui a reçu des savoirs sur une langue, à celui qui a développé de véritables compétences de communication en langue. Le premier peut la lire, la traduire, reconnaît des caractéristiques culturelles des gens qui la pratiquent mais il utilise la langue comme un masque, il « *discourt* » à l'aide de phrases-objet. Le deuxième peut échanger réellement car il a intégré profondément les outils qui traduisent vraiment sa pensée tout en étant sensible à ce qui caractérise l'autre. « Le conventionnalisme abandonné, la théorie des actes de langage devient de fait *une théorie de la reconnaissance des intentions* : c'est la reconnaissance de l'intention du locuteur qui livre le sens de l'acte de langage qu'il effectue par le moyen de telle ou telle énonciation » déclare Veron, (1987, p.185). L'auteur cite d'ailleurs Recanati (1980) lequel remarque que, souvent nous communiquons par un énoncé autre chose que ce qu'il signifie littéralement. L'image en mouvement permet d'observer une situation visualisée avec tous les éléments signifiants qu'il faut interpréter lesquels ne se limitent pas au discours verbal. Un bon exercice de décodage vise justement à faire apparaître l'intentionnalité du réalisateur et la mise en valeur technique de ces éléments (par des zooms, des plans de coupe, etc., cf. point 3).

La réponse à la question posée sur l'utilité de l'image animée nous entraîne à réfléchir sur le type d'enseignement qu'elle provoque. Or celui-ci dépend de l'objectif d'apprentissage de l'enseignant. Souhaite-t-il que l'étudiant apprenne ou acquière une nouvelle langue ? Il est donc important de revisiter les bases théoriques qui étayent le type d'enseignement lorsqu'on intègre l'image en mouvement.

**2. Apprentissage ou acquisition**

La différence entre apprentissage et acquisition empruntée à Krashen (1981) et retrouvée dans les recherches des constructivistes montre bien la nécessité d'une

appropriation des savoirs, d'une incorporation dans nos représentations mentales pour qu'il puisse y avoir assimilation et permettre une utilisation personnalisée des connaissances. La langue est un instrument de pensée et seule son « acquisition » la met à notre portée pour lui donner la coloration, le style personnel qui appartient à chacun. La langue « apprise » est utile pour passer des examens et redonner aux examinateurs l'expression exacte qu'ils attendent et qui facilite leur évaluation. L'apprentissage peut se limiter à une compétence mémorielle. Communiquer exige l'acquis, il doit être intériorisé grâce à la mémoire et surtout à la motivation. Le savoir est incorporé dans nos représentations mentales lesquelles, selon les Cognitivistes (Neisser, 1976), filtrent notre perception de la réalité et déterminent notre expression. Comme le définit A. Trévise « Phénomènes cognitifs inobservables les représentations mentales procèdent d'une dynamique d'interaction constante avec le monde extérieur » (1992 : 88)

**- L'utilisation de l'image en mouvement est liée aux hypothèses d'apprentissage**

La complexité et l'abondance d'informations que l'image en mouvement véhicule expliquent certainement la réticence de l'enseignant peu préparé à son utilisation dans la classe. Il se retrouve, en effet, face à un important flux de données simultanées qu'il faut canaliser dans un processus de transmission traditionnel et linéaire. Pour quelle raison devrait-il changer d'approche et accueillir l'image en mouvement ?
Nous avons puisé des réponses dans deux domaines de recherches, celui de la sémiotique pragmatique (avec E. Veron et E. Morin) et celui des Sciences de la Cognition en psychologie (avec U. Neisser et G. Salomon). Deux aspects de cette problématique seront juste évoqués ici. (cf. analyses plus détaillées dans Compte, 2009).

*- Du simple au complexe ?*

En une fraction de seconde, l'image en mouvement présente au cerveau du téléspectateur une multiplicité d'indices (d'inputs) que celui-ci n'a pas le temps d'analyser en détail mais que son inconscient sélectionne pour les traiter en fonction de qui il est et des problèmes qu'il traverse (schéma perceptuel de Salomon 1979). La méthodologie d'apprentissage classique (traditionnel) opère cette sélection à la place de l'étudiant et selon des critères linguistiques. L'enseignant simplifie afin de choisir l'élément à comprendre en priorité (les situations institutionnalisées et leur vocabulaire). Si cette solution s'avère peut être utile pour rassurer l'étudiant qui débute un apprentissage de langue, elle entraîne automatiquement chez lui une frustration. En effet, on le place face à une situation en complet décalage avec celles auxquelles la communication dans sa langue maternelle l'a habitué. Dans sa vie sociale de communication il a été familiarisé à gérer une situation complexe dans laquelle le discursif n'est que l'un des termes d'un « ensemble plus complexe dont les deux autres sont l'instance de production et l'instance de la reconnaissance » comme le signale Veron (1987 : 207). Le terme de « reconnaissance » est important car il dépasse le découpage linguistique d'une compréhension discursive qui pourrait être hors contexte et qui ne ferait pas de distinction entre l'oral et l'écrit. L'introduction de l'image en mouvement dans un processus d'apprentissage apporte immédiatement une dimension sociale du sens qui ne peut pas fonctionner avec une simplification, un découpage de laboratoire (ou en classe). C'est le complexe qui surdétermine le plus simple déclare Veron « c'est la discursivité sociale qui surdétermine les échanges de parole entre les acteurs sociaux » (p.225).

C'est un des points qui explique pourquoi une acquisition de langue en immersion est plus rapide et efficace qu'un apprentissage en laboratoire. La surdétermination que présente une situation sociale abonde en éléments d'informations d'ordre visuel, auditif ou même symbolique. C'est leur complémentarité qui facilite l'accès au sens. La construction d'une scène rapportée par l'image télévisée correspond à cette complémentarité des canaux d'information qu'un auteur comme Paivio (1986) recommande pour favoriser à la fois la compréhension et la mémorisation. « L'image filmique traduit plus qu'elle n'illustre, en cela elle enrichit notre rapport au réel. » (Compte, Daugeron, 2008 : 26).

*- Les effets de l'image en mouvement ?*

Les apports des Sciences Cognitives et du constructivisme sont multiples et ils ont surtout fait prendre conscience, des rôles interactifs de l'enseignant, de l'apprenant et de la façon dont les outils de médiation pouvaient agir dans le processus d'apprentissage. Alors que l'étude des effets des médias a longtemps été controversée en France, les études américaines ont revisité les nombreuses recherches réalisées depuis la diffusion de la télévision à la lumière des Sciences cognitives. Il serait trop long de reprendre ici cette abondante littérature, nous en résumons quelques aspects intéressants pour l'enseignement des langues.

Le premier nous l'avons évoqué avec Paivio est la mémorisation facilitée grâce à la convergence des modalités visuelles, auditives et symboliques. Un autre effet familier aux enseignants est la motivation apportée par l'image en mouvement. A condition que l'objectif pédagogique soit bien précisé par l'enseignant, tout document donne lieu à discussions et échanges. Les quelques stratégies évoquées au point 3 montrent que l'on peut utiliser l'image comme médiateur de sens mais aussi pour l'enseignant comme indicateur de ce que perçoit l'apprenant. Il peut alors comprendre comment les représentations mentales de ce dernier, en filtrant la perception, peuvent être à l'origine de méprises ou d'interprétations erronées.
Cependant l'utilisation de l'image en mouvement a des conséquences dans la conduite d'un enseignement car elle bouleverse les méthodologies, la communication et le travail en classe surtout si l'on vise l'acquisition plutôt qu'un simple apprentissage.

**- La notion d'acquisition exige une focalisation sur l'apprenant plutôt que sur les savoirs à transmettre d'où le souci de varier les méthodologies et de rechercher une véritable interactivité.**

*- Multiplicité des méthodologies*

L'apprentissage des langues est particulier, nous l'avons dit, car il concerne un individu qui a déjà des bases de sa langue maternelle et auquel il faut donner les moyens d'exprimer des sentiments et des comportements personnels dans un système qu'il connaît (archétypes et fonctionnement social basique commun à toutes les cultures : boire, manger, dormir, etc.) mais dont il doit apprendre les nouveaux rituels sociaux servis par une nouvelle langue. Or comme l'exprime Bruner «  Le savoir ne nous est utile que s'il s'incarne dans une habitude » (1996 :190). La deuxième anecdote citée en introduction montre combien la liste de mots à retenir, priorité de l'apprentissage traditionnel, a servi à passer des examens écrits mais il a fallu le visionnage répété de situations quotidiennes offertes par les feuilletons pour s'approprier et utiliser

correctement les ouvertures et clôtures utilisées dans les échanges de situations de la langue cible. La réitération intentionnellement construite dans la scénarisation des feuilletons mais aussi l'intérêt suscité par des situations fonctionnelles et une identification avec les acteurs, constituent les éléments qui ont permis à l'étudiante une assimilation de données dont elle avait besoin. L'aspect important est la motivation qui faisait que l'étudiante se surprenait à répéter sous la douche les phrases d'échanges entendues, avec l'intonation de l'acteur. Or un enseignement magistral sert surtout la motivation de l'enseignant sauf s'il connaît les « topics » qui intéressent l'apprenant. Chaque individu apprend une langue pour un usage qui lui sera personnel d'où la multiplication des besoins et des motivations auxquels l'image en mouvement peut répondre ne serait ce que par la richesse du flux d'informations données simultanément à chaque seconde. Les méthodologies sont alors à revoir afin que l'apprenant puisse être actif dans son processus d'apprentissage.
Mais comment gérer un groupe d'individus aux personnalités et motivations multiples si ce n'est en donnant la possibilité d'interactions multiples avec le média et avec les pairs. L'introduction de l'image animée fait passer la transmission (professeur → élèves) de la verticalité à l'horizontalité (apprenants → apprenants→ professeur → media→ apprenants) et d'une linéarité à une circularité des échanges. La fonction de l'enseignant n'est plus celle du possesseur du savoir qu'il transmet mais l'animateur, l'organisateur (celui qui cherche et prépare) un espace favorable aux interactions multiples.

*- Interactivité virtuelle*

Les pédagogies actives avaient déjà introduit la notion d'interactivité basée sur l'hypothèse cognitive que l'apprenant soit actif dans le processus d'apprentissage. A ce type d'interactivité qui concerne l'enseignant et l'apprenant mais également les apprenants entre eux vient s'ajouter une interactivité symbolique apportée par les médias.
L'interactivité du visionnage est généralement définie lorsqu'on donne au téléspectateur la possibilité de réagir, voire d'intervenir par un appel téléphonique, par envoi de SMS ou mails. Rares sont les professionnels de l'image persuadés que l'organisation de leur écriture scénaristique peut provoquer une perception particulière et induire une façon de comprendre et de réagir au message, ce que nous avons appelé une interaction virtuelle, qu'il faudrait qualifier de mentale. Hitchcock est un exemple du type de réalisateur qui, au contraire a travaillé sur ces effets, intentionnellement provoqués par une écriture cinématographique qui correspond à la rhétorique télévisuelle que nous avons retrouvé dans les feuilletons américains et dans certaines publicités. Si les déterminismes provoqués ont été prouvés par une abondante littérature, surtout américaine, beaucoup de chercheurs européens demeurent sceptiques. Même si en « off » ils reconnaissent qu'ils ont appris et mémorisé certaines choses grâce au visionnage de films, de reportages et même de séries.
Ce type d'interactivité a un impact sur nos représentations mentales. Qui n'a pas visualisé, expérimenté (mentalement) une chute Hollywoodienne spectaculaire en se rattrapant de justesse à la rampe d'un escalier un peu abrupt ? Ce sont les images de films qui ont élargi nos représentations et qui se mettent au service de notre imaginaire. Ce type d'interactivité, ajouté à la flexibilité apportée par les médias numériques, permet à présent de véritables entraînements en simulation suffisamment sérieux pour former, par exemple, des pilotes de ligne.

### 3. L'apport spécifique du média numérique pour les langues

La numérisation de l'image animée rend possible une manipulation aussi importante que celle que l'on a appris à faire avec les textes écrits : les paragraphes, les phrases et les mots. Ainsi ce qui, avec le magnétoscope exigeait une dextérité de la part de l'enseignant, devient grâce à l'image numérique, un exercice tout à fait à la portée des enseignants et des étudiants.
Il serait alors intéressant de revisiter les stratégies développées auparavant avec l'image télévisée ou cinématographique recopiée sur des cassettes VHS. On se limitera ici à trois types d'exercices tout à fait riches en déclinaisons multiples Ils s'inspirent du travail réalisé pendant deux décennies avec des enseignants de FLE (BELC-CIEP). Cette recherche-action s'est matérialisée sous forme de collection (EDAV : Exploitation de Documents Authentiques en Vidéo ed. CIEP/CNDP). Six ouvrages ont été publiés accompagnés, chacun d'un film diffusé sur cassette. Chaque ouvrage présentait différentes analyses du film destinées à l'auto formation des enseignants. Il proposait ensuite des fiches pédagogiques avec des exercices expérimentés avec les professeurs de L'école américaine de Paris, du Lycée espagnol et avec les collègues en stages au BELC.

Trois points seront évoqués rapidement (cf. Compte, 2009).

**- Le potentiel de l'image en mouvement : un décodage technique à la portée de tous**

La limitation à utiliser l'image essentiellement dans sa fonction d'illustration d'un propos verbal tient autant à l'absence de formation qu'au manque de conviction car la diffusion des résultats de recherche et d'expérimentations est encore peu faite. Or il est aisé, à partir de ce que nous avons qualifié d'équation de signification (Compte1993 :81), de faire travailler toute la classe sur le décodage d'un document court (une publicité est idéale pour ce genre de travail).
Il consiste à partager la classe en autant de points à décrire (ceux portés sur l'équation) en donnant une tâche précise à plusieurs élèves (deux minimum) car les discussions entre eux sur les différents perçus représentent un élément important de l'exercice. On demande aux étudiants simplement de bien observer, par exemple les couleurs uniquement, à d'autres, les personnages masculins, à d'autres les féminins, etc., et de décrire par le menu tous les détails repérés.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Signification (intentionnalité du réalisateur) | = | visuel<br>---------- X<br>Audio | | Technique |

L'image et le son présentent des éléments dénotatifs plus facilement transparents (Personnages, décors, costumes, couleurs, actions). Pour l'apprenant de langue la difficulté se trouvera au verbal mais il remarquera les intonations, la musique, et le bruitage). La technique demande une connaissance de certaines conventions d'écriture bien que l'uniformisation de l'écriture télévisuelle qui a conquis également les BD ont permis d'intérioriser certains codes dont l'étudiant ignore le nom mais dont il connaît l'effet (la grosseur du plan, le cadrage, l'angle de prise de vue, l'éclairage, le montage).
Ce type de décodage est basé non pas sur la compréhension mais sur des perceptions. L'étudiant n'hésitera donc pas à défendre ce qu'il a vu. On n'évoque la compréhension que lorsque tous les étudiants ont exposé les aspects découverts grâce à la tâche précise qui leur a été attribuée.

L'intérêt de l'exercice est double : montrer comment le réalisateur construit son point de vue de façon à être compris et habituer l'étudiant à repérer les différents éléments médiateurs de sens comme il va les retrouver dans la complexité d'une situation réelle. La médiation de l'image en mouvement apportée par les mass médias est importante surtout si elle est relayée par son exploitation en classe. On casse ainsi, surtout auprès d'un public adulte, l'hystérésis du divertissement opposé au processus d'apprentissage. Si l'on souhaite encourager l'utilisation (en classe et hors les murs) du média comme médiateur de sens, il convient d'apprendre à regarder, à repérer l'intentionnalité du réalisateur et par là même les clefs interprétatives du document produit.

**- Les fonctions pédagogiques : la médiation du regard**

Les deux fonctions les plus immédiatement utilisables pour l'enseignement des langues sont certainement l'illustration et la médiation. La fonction de supplantation, plus difficile, est pourtant constamment utilisée pour des besoins didactiques. L'image en mouvement permet de faire « voir », comprendre, des éléments que l'on ne peut pas percevoir à l'œil nu. Ainsi par exemple un ralenti ou un accéléré, l'infiniment petit, mais aussi des modélisations telles que la représentation de l'atome supplantent nos représentations au même titre que des éléments de la vraie vie grâce à notre fréquentation des média.
Les exercices que nous évoquons rapidement portent sur la fonction de médiation. Ils sont basés sur l'hypothèse d'une rhétorique télévisuelle internationalement acceptée. Repérer les normes d'écriture permet d'utiliser l'image en mouvement comme médiateur de sens car c'est l'intentionnalité du réalisateur qui donne le sens du document (Compte, 1985). Ainsi, une analyse technique qui fait apparaître la différence entre une situation de la vie réelle et la même situation narrée, scénarisée pour les mass médias, constitue une bonne introduction pour découvrir une autre façon de comprendre la logique de la langue étudiée.
L'objectif n'est pas de former les étudiants à une compétence technique mais de les faire travailler sur la langue avec des exercices précis et motivants. Ils sont motivants si on les présente comme un travail d'investigation. Comme détective de la langue il s'agit de découvrir les points sur lesquels le réalisateur insiste et les aspects informatifs qui sont laissés sous forme implicite.

Décodage technique

Relever chaque plan (c'est-à-dire chaque fois qu'il y a une coupure « cut » ou un changement d'emplacement de la caméra). On distingue un cut d'un panoramique (la caméra suit un sujet sans s'arrêter en pivotant sur son axe) ou d'un travelling (sans s'arrêter, la caméra suit un sujet qui se déplace).

| | | |
|---|---|---|
| N° et Descriptif du plan | Indiquer par 1 ou 2 mots ce qu'il représente | dans la vie réelle indiquez si ce plan serait placé à cet endroit |
| Durée du plan | | S'il serait plus long ou plus court |
| | | |
| En conclusion de l'analyse de la séquence (une pub par ex.) | Repérer les aspects qui vous semblent avoir été mis en valeur par le réalisateur | Quelle interprétation donnez vous au document par rapport à la vie réelle. |
| | | |

Pour que ce travail ne soit pas fastidieux il faut l'exécuter sur un document bref, une publicité par exemple.

L'exercice peut se faire à l'oral. L'arrêt (et non la pause) de l'image permet à chaque étudiant à tour de rôle de donner un mot ou une phrase pour décrire ce qu'il a vu.

L'intérêt de ces exercices est double et c'est le point qui nous semble particulièrement important. Le premier aspect porte sur le travail sur la langue, la découverte de rituels sociaux, de phénomènes de modes langagières, etc. tout ce que l'audio visuel peut apporter de complémentaire à la classe traditionnelle. Le deuxième présente un apport particulièrement innovant pour l'enseignant : celui de voir immédiatement ce que l'apprenant a effectivement compris. En faisant le décodage plan par plan et en s'interrogeant sur ce que l'on a perçu, l'étudiant n'a pas peur de se tromper puisqu'il dit ce qu'il a vu. Or la perception de chacun est différente et tout l'art du scénariste est d'endiguer toutes les possibilités interprétatives vers une signification prioritaire, qu'il reprendra au audio et en visuel par la suite. L'apprenant peut ne pas avoir perçu le point mis en valeur mais ce qu'il aura vu ne sera pas faux et pourra donner lieu à des ajustements, des explications qui lui permettront de saisir dans la séquences mais peut être quelques plans plus avant, la signification voulue par le réalisateur. Ce faisant, l'apprenant aura pratiqué un exercice qui le prépare à un échange dans le monde réel dans lequel il faut interpréter plusieurs indices significatifs avant d'arriver à percuter sur celui que l'interlocuteur privilégiait.

**- Agir, dire et faire, grâce à la numérisation**

Comme le déclare Bruner « l'habileté à faire quelque chose n'est pas une 'théorie' qui informe l'action. La compétence, l'habileté, c'est une manière de se comporter avec les choses, ce n'est pas quelque chose qui découle de la théorie » (1996 : 189).
La numérisation de l'image animée nous permet enfin d'entrer dans l'image, de la déconstruire, de la manipuler comme on l'a fait, comme on nous a appris à le faire avec les mots. Or l'image est plus puissante que le verbe surtout lorsqu'on apprend une langue. Elle ne s'oppose pas aux mots, elle les dépasse et nous amène à les mémoriser et à mieux les comprendre et les utiliser.
Deux idées sont proposées, l'une avec un logiciel tel que Power Point ou son équivalent, l'autre avec les services du Web2.0

*- Réaliser des petites productions*

Comme le déclare Belisle (1999 : 56) «  Comprendre, c'est plus qu'interpréter, c'est reconstruire ».
Prenant cette assertion au mot, nous avons fait manipuler des phrases, des expressions, des dictons, des règles de grammaire ou d'orthographe pour reconstruire une présentation, à la façon et selon les termes choisis par les étudiants. Le travail est à faire en binômes puis à présenter à la classe. Le mode d'emploi de Power Point est simple et actuellement mis à la disposition des utilisateurs gratuitement.

Les étapes de la réalisation

1.Choisir l'expression,
2. Rechercher sur Internet des images pouvant l'illustrer,
3. Réaliser le diaporama uniquement avec des images des formes et des mots clef,
4. Le présenter avec l'humour

Le choix des images, celui des mots clefs et leur mise en cadre constituent une étape de réflexion qui permet de prendre conscience d'un fonctionnement linguistique et culturel. La réalisation est aussi un moyen de participer à un apprentissage par les pairs et de produire autant d'éléments favorables à une bonne mémorisation sans parler des avantages que tout enseignant peut imaginer dans la conduite de la classe.

*- La panoplie de simulations ludiques offerte par le Web.2*

« Face book » comme stimulateur de jeux de rôles est actuellement utilisé par de nombreuses Ecoles et formations en langue. Une expérience à l'Ecole américaine de Paris, de communication entre personnages fictifs inventés par les étudiants a connu un succès tel que les apprenants ne voulaient plus quitter la salle. Des succès identiques sont déclarés par des formateurs engagés pour former les responsables d'une entreprise multinationale à la langue anglaise.
Par ailleurs des Communautés virtuelles portant sur des thèmes variés se sont formées sur le Net, invitant toutes les collaborations. Des échanges sont proposés à partir de projets bien définis pour inviter les étudiants d'institutions situées dans différents pays. Ainsi des étudiants italiens ont pu travailler avec des américains et des français sur les caractéristiques du droit international. Il y a de cela quelques années les étudiants américains aimaient se promener (avec des personnages fictifs) dans le village français qui était mis sur le Net, à présent ce genre d'expérience semble dépassé par le succès des réseaux sociaux, des blogs, de You Tube ouverts à tous.
L'objectif de l'enseignement demeure avant tout de faire penser dans la langue, de faciliter l'envie de communiquer mais elle peut selon la recherche de Georges (2010) démultiplier les identités virtuelles. On peut expérimenter d'être trois ou quatre personnages d'âge et d'activités différentes. Autant d'occasions de s'exprimer et d'agir virtuellement avec des langages différenciés.
Nous pouvons dire avec Georges (2010 : 191) « Les outils de communication participent de la construction de nos représentations du réel (…) médiée par ordinateur elle modifie notre façon de percevoir et de penser l'environnement social (…) devenue mixte, la construction identitaire incorpore les interactions virtuelles dans son processus ».
Les ouvertures offertes par la numérisation donnent à l'expression de l'étudiant une véritable motivation car on ne se limite plus à répondre à l'enseignant, ces situations donnent un réel destinataire avec lequel échanger. La complémentarité des canaux audiovisuels et l'interactivité offerte à la fois par une écriture télévisuelle et un système d'apprentissage numérique (individualisation et réitérations à volonté) ne peuvent avoir qu'une action positive sur la motivation, la mémorisation et le stockage sur le réseau mental profond ce qui permet à l'apprenant de penser dans la langue acquise.

**Conclusion**

Une approche sémio cognitive éducative comme celle que nous avons développée considère le potentiel de l'image en mouvement et les nouvelles formes d'acquisition qu'elle favorise et qui s'avèrent plus profondes que le simple apprentissage linguistique. Les exercices de décodage d'un document court donnent lieu à une véritable discussion en classe (sur ce que chacun des étudiants a perçu) et présente plusieurs prolongements : intérêt pour l'enseignant de repérer les différentes interprétations, intérêt pour l'apprenant d'élargir le spectre de ses perceptions (il apprend à remarquer ce que l'autre a vu et à chercher les indices de sens dans l'écriture Télévisuelle).

Une des multiples raisons de l'hystérésis qui a fait tenir l'image, surtout animée, en dehors de la classe tient aussi à la polémique autour des notions de divertissement et d'imaginaire (le fameux image = imagination). On étudie des romans en classe sans qu'il n'y ait à redire car l'enseignant a prévu des exercices, du travail à faire sur et avec ce texte qui contrecarre l'idée de divertissement. L'image est souvent fourvoyée car sa fonction d'illustration arrive en conclusion d'un travail on peut donc l'éliminer si le temps manque. Notre plaidoyer est de l'utiliser pleinement en permettant de travailler sur l'image comme on le fait sur les mots et construire une multitude d'exercices à partir de cette manipulation. Apprendre et faire en apprenant...

## Bibliographie


Bandura, A., 1977, *Social Learning Theory*, Englewood, Cliffs Prentice Hall.

Belisle C., Bianchi J., Jourdan R.,1999, *Pratiques médiatiques*, Paris, CNRS Editions.

Bruner J. 1990, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris Eschel.

Compte C. 1985, « Using soap opera structures for aural French comprehension », non published PhD, Dir. D. Payne, directeur du département " Educational Communications and Technology ". New York University. New York.

Compte, C., J. Mouchon, 1985, *Décoder le Journal Télévisé*, Paris, BELC-CIEP.

Compte C. 1992, « Les feuilletons américains : structuration narrative et manipulation technique ». Conférence de Sémiotique de l'image organisée par l'Association Suisse de Sémiotique et par l'Université de Lausanne, dans *Lectures de l'Image*, cahier N°1, pp.87-108, Institut des Langues et des Sciences du Langage, Université de Lausanne.

Compte C., 1993, *La vidéo en classe de langue*, Coll. Autoformation, Paris, Hachette.

Compte C. B. Daugeron, 2008, « Une utilisation sémio-pragmatique de l'image animée cinématographique et télévisuelle pour l'apprentissage des langues. Eléments pour un plaidoyer », in M. Abecassis (ed.) Pratiques langagières dans le cinéma francophone, *Glottopol Revue de Sociolinguistique* en ligne, n°12. www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

Compte, C., 2009, *L'image en mouvement : La médiation du regard,* Paris Hermès Lavoisier.

Compte, C., B. Daugeron, 2009, *Image utile ou futile dans un environnement numérique d'apprentissage ?* dans M. Sidir (ed.) *La communication éducative et les TIC épistémologie et pratiques*, Paris Hermès Lavoisier.

Georges F. 2010, *Identités virtuelles. Les profils utilisateur du Web 2.0*, Paris, ed. Questions théoriques.

Hall E.T., 1971, *La dimension cachée*, trad. Paris Ed. Seuil.

Krashen S.1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press

Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris ESF.

Neisser, U., 1976, *Cognition and reality*, San Francisco W.H. Freeman & Co.

Paivio A., 1986, *Mental Representations : a dual coding approach ?* England Oxford University Press.

Recanati F., 1980, Présentation "Les actes du discours", *Communications*, n°3, Paris Seuil.

Salomon, G., 1979, *Interaction of Media, Cognition and Learning*, San Francisco, Josey Bass.

Veron, E., 1987, *La Sémiosis Sociale* Paris PUV.

Vygotsky, L., 1962, *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press.

# Du pré-acquis à la mémorisation du vocabulaire par l'image (Expérience en classe de FLE)

Fournier Claude

**Résumé** : L'enseignant construit son cours suivant un objectif qu'il s'est préalablement fixé, mais il n'a qu'une vague idée sur ce que l'apprenant est sensé déjà savoir ou sait réellement et sur ses possibilités de garder certains éléments en mémoire. Dans un premier temps, nous allons chercher à voir ce qui est su chez l'apprenant par rapport à ce qui devra être appris à travers différents exercices (le pré-acquis). Ensuite, viendra le cours de langue (l'apprentissage) avec l'introduction du vocabulaire ciblé et l'expérience se terminera par des exercices permettant d'obtenir des données sur ce qui a été mémorisé (l'acquis). Les trois phases seront réalisées à travers des activités ludiques où les images fixes et animées seront très présentes. Dans cette approche de l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère, nous analyserons aussi le rôle de l'image dans le processus de mémorisation à l'intérieur des trois phases successives de l'expérience. L'image, à travers différentes activités ludiques, permet-elle une meilleure appréhension du sens, facilite-t-elle l'apprentissage et aide-t-elle à mieux mémoriser le vocabulaire ?

**Mots-clés :** pré-acquis, apprentissage, acquisition, mémorisation, image

**From pre-acquired knowledge to memorization of vocabulary through images (Experience in the FSL course)**

**Abstract:** The teacher builds his/her course based on fixed objectives, but has only a vague idea about what the student is already supposed to already know or really knows and his/her ability to memorize certain elements. At first, we'll try to establish what the student knows in relation to what must be learned through different exercises (the pre-acquired). This is followed by the language course (the learning) with the introduction of target vocabulary and ends with exercises providing data on what has been memorized (the acquired). The three phases will be conducted using fun activities where still images and animation are prevalent. We will also analyze the role of images in memorization within the three successive phases of this approach to learning the vocabulary of a foreign language. Does the image, used throughout various fun activities, allow a better understanding of the meaning? Does it make the process of learning easier and help to better memorize vocabulary?

**Keywords :** prior knowledge, learning, acquisition, memorization, image

## Introduction

J'aimerais vous faire partager les résultats de l'expérience que j'ai menée dans un de mes cours. Prenons un groupe d'étudiants qui ont trois ans d'apprentissage de la langue française derrière eux. L'enseignant, en commençant son cours de langue, s'est bien sûr fixé un objectif, mais que sait-il réellement des connaissances déjà acquises de chacun des apprenants assis devant lui, qu'est-ce qui sera acquis à la fin du cours et que restera-t-il en mémoire quelques mois après ?
Comme matériel de base, choisissons un texte dans lequel se trouve un nombre important de mots sur un thème spécifique.
D'abord, pour vérifier les connaissances des apprenants (pré-acquis), nous leur distribuons la liste des mots que nous souhaitons qu'ils sachent à la fin du cours et nous leur demandons d'écrire la traduction de chaque mot dans la langue maternelle de l'apprenant.

L'exercice suivant sert à voir si l'image permet une meilleure reconnaissance du vocabulaire. Nous leur distribuons deux documents, l'un comprenant la liste des mots numérotés et l'autre contenant les images qui correspondent à chaque mot, puis nous leur demandons d'inscrire le numéro de chaque mot à côté de son image.
Dans un premier temps, j'ai voulu me rendre compte du pré-acquis de mes apprenants en leur proposant deux exercices qui me donnent des résultats en pourcentages sur le vocabulaire déjà connu avant le cours. Un des deux exercices aide à voir si l'illustration du mot, c'est-à-dire son image, permet une meilleure reconnaissance du sens.

Ensuite, vient la phase d'apprentissage du vocabulaire avec la reconnaissance visuelle du mot par son illustration, puis sa prononciation et finalement son orthographe. Un exercice de repérage auditif me permet aussi de voir si le vocabulaire a été assimilé, s'il peut être repéré à l'audition et replacé au bon endroit dans le texte. L'analyse de cet exercice me permet de voir si l'apprenant arrive à discerner la sonorité du mot. L'apprentissage se fait donc à travers l'illustration du mot (l'image), le son (la phonétique) et sa représentation par des signes (l'écriture).

Finalement, il nous reste à vérifier l'acquisition du nouveau vocabulaire par l'utilisation d'un exercice ludique qui consiste en gros à dire ce qui est vu.

### 1. Le public cible

L'expérience est réalisée avec une classe de quatrième année du cycle de cinq ans du département de français de l'Institut Universitaire Wenzao de Langues Étrangères. Cette classe est composée de 35 étudiants âgés de 18 ans pour la plupart. Ils ont donc trois années d'apprentissage du français : c'est-à-dire environ 400 heures d'étude du français tous cours confondus.

### 2. Le test de pré-acquis

Ce premier test a pour but de montrer ce que l'apprenant sait déjà par rapport à la leçon qui va être donnée. Durant la leçon un certain nombre de mots sera étudié et nous aimerions savoir si l'apprenant a déjà acquis ce vocabulaire dans des cours antérieurs. Selon Moirand (1996 : 132), cette mesure des connaissances lexicales constitue

une mesure fiable et est « une pratique normale de tout processus d'enseignement/apprentissage [...] dont les résultats font l'objet d'interprétation utiles pour l'apprenant et pour l'enseignant. »

Dans un premier temps, nous distribuons à chaque apprenant une feuille contenant la liste des 45 mots qui seront étudiés ultérieurement, et nous leur demandons de les traduire dans leur langue maternelle qui est ici le mandarin. Nous pouvons ainsi voir si l'apprenant est capable de comprendre le sens de la graphie du mot en langue étrangère (français) et de trouver l'exacte correspondance dans sa propre langue.
Il n'y a donc aucune possibilité de transparence entre les deux langues (chinois mandarin/français) qui pourrait aider à la compréhension du sens du mot, mais la transparence pourrait se faire entre l'anglais (langue que les apprenants manipulent assez bien) et le français. À la fin de ce premier test, les feuilles sont ramassées pour en faire une analyse dont nous pouvons lire les résultats dans le tableau I. L'avantage de cette auto-évaluation par une liste de contrôle est qu'elle est facile à produire et à administrer. (Moirand, 1996 : 140).

Dans un deuxième temps, nous redistribuons la même liste de 45 mots numérotés plus une feuille contenant 45 images illustrant chaque mot et nous demandons aux apprenants d'écrire le numéro du mot correspondant à son image. Notre choix d'utiliser un pictogramme est fondé sur le fait que l'image est une « écriture en image » (Bordon, 2004). Le mot « pictogramme » est issu du latin *pictus/pingere* « peindre » et du grec *grammon* « chose écrite ou tracée ». C'est un graphe qui se veut univoque, transparent, immédiatement accessible. Il diminue et efface la barrière de la langue.

Nous essayons ainsi de voir si la représentation du mot par son image permet de mieux reconnaître le sens du mot.
Bien sûr, les résultats de ce savoir initial va varier d'un apprenant à l'autre (rétention, oublis, capacité de compréhension, de mémorisation, apport extérieur à l'enseignement...).

**2.1. Résultats du premier test : la traduction, (tableau I) :**

Il s'agit, dans ce test, de traduire le mot français en chinois mandarin qui est la langue maternelle de l'apprenant. Sur un effectif de 35 apprenants, nous avons une moyenne de 15,34 mots sur 45 qui ont été traduits correctement dans la langue maternelle, c'est-à-dire 34,09 % de bonnes réponses.

**2.2. Résultats du second test : le repérage par l'image, (tableau I) :**

Dans cet exercice, les apprenants doivent faire correspondre le mot à son image en inscrivant un numéro sur le document. Nous obtenons dans ce test une moyenne de 22,97 % de bonnes réponses par apprenant, ce qui correspond à une moyenne de 51,04 % de réponses correctes. Entre les deux tests nous trouvons une différence de 16,95 % en faveur du second test.

Au niveau des connaissances pré-acquises, l'apprenant obtient donc un meilleur résultat dans le second test, indiquant par conséquent que l'image joue un rôle important dans la reconnaissance du vocabulaire avec une augmentation de réussite d'environ 17 % en

moyenne pour la classe par rapport à l'exercice qui consiste à traduire le vocabulaire dans la langue maternelle.
Certains apprenants, qui ont des difficultés à identifier le mot en traduction, montrent une plus grande compétence à identifier le vocabulaire à l'aide de l'image. Les résultats de l'étudiant numéro 26, par exemple, révèlent une meilleure réussite de 38 % entre les deux exercices, l'étudiant 24 obtient une différence de 32 %, l'étudiant 19 = 36 %, l'étudiant 20 = 27%, etc.

**3. Les documents pédagogiques :**

**3.1. Pour le cours :**

Le clip vidéo de la chanson La Valise de Dorothée.
L'enregistrement MP3
Le texte complet
Le texte à trous
Un diaporama des images des 45 mots à étudier avec prononciation audio.
Un jeu de cartes comprenant au verso 6 illustrations chacune et au verso les graphies correspondantes.

**3.2. Pour la recherche :**

Test de pré-acquis 1:

Le 1er document contient la liste du vocabulaire à traduire en langue maternelle.

Test de pré-acquis 2 :

Le 2ième document contient la liste des mots numérotés de 1 à 45.
Le 3ième document contient les 45 images qui correspondent au vocabulaire et sur lequel les apprenants devront inscrire les numéros.

Les mêmes documents seront utilisés ultérieurement (3 à 4 mois plus tard) pour le test sur la mémorisation du vocabulaire.

Après les 10 à 15 minutes consacrées à l'expérience de pré-acquisition du vocabulaire qui doit se faire rapidement, le cours commence par une première écoute de la chanson qui est l'élément de base du cours. Nous travaillerons sur la descrimination auditive du document sonore en demandant aux apprenants, qui n'ont aucun document sous les yeux, quels sont les mots de la liste du vocabulaire des tests précédents qu'ils ont entendus.
Ensuite viendra la projection du document PPT présentant les 45 mots à connaître. Sur chaque diapositive apparaîtra d'abord l'image de l'objet dont l'apprenant devra trouver le mot et le prononcer à voie haute, puis l'orthographe de l'objet et enfin sa transcription phonétique. L'apprenant s'imprègne du son, du sens et du signe orthographique.

**4. Apprentissage ludique du vocabulaire**

À chaque étape de l'expérience, l'apprenant doit observer, découvrir, répondre à des quiz, participer à un jeu de rôle où l'image qui est très présente apporte un côté ludique tout au long du cours. Les documents présentés aux étudiants sont dans l'objectif de favoriser l'acquisition des savoirs selon trois étapes différentes (Cyr, 1996 : 108-109) :

- la phase cognitive où l'apprenant est engagé dans une activité mentale consciente afin de trouver un sens à la nouvelle langue.
- la phase associative où l'apprenant a assez de familiarité avec les connaissances acquises pendant la première étape ; il essaye alors d'utiliser celles-ci dans la langue cible et de les intégrer dans son savoir.
- la phase de l'autonomisation où les connaissances sont acquises, voire mémorisées.

On regarde le clip de la chanson dans lequel est illustré la majorité du vocabulaire. Les apprenants taiwanais n'ont aucun préjugé sur ce qui est enfantin, ni sur la chanteuse Dorothée qu'ils ne connaissent pas. En général, dans nos cours de FLE, 90 % des apprenants sont des filles, et elles trouvent ce document pédagogique plutôt « mignon ».

L'apprenant pourra ainsi voir l'objet et entendre sa prononciation dans un clip très amusant pour nos élèves, puisqu'il a été réalisé spécialement pour les enfants. Le texte de la chanson contient une liste intéressante d'objets divers et de vêtements. Le vocabulaire est enseigné/appris, avec le souci d'être présenté en contexte (Bogaards, 1994 : 180). Nous avons choisi de travailler sur le vocabulaire pour notre expérience, mais cette chanson permettrait aussi de faire un travail grammatical sur les adjectifs possessifs qui sont en grand nombre dans le texte.

Dans le prochain exercice, l'apprenant, à qui nous avons donné une carte comprenant six images, doit intervenir oralement pour informer le reste de la classe du contenu de son document en y ajoutant, s'il le peut, d'autres informations sur, par exemple, les couleurs, les matières, etc.
L'exercice ne sera pas limité à dire seulement le nom de l'objet mais à réaliser des phrases complètes contenant le plus d'informations possibles. L'ancrage de l'apprentissage dans une situation vécue (manipulations, aspect ludique et thématique...) assure une acquisition plus sûre du sens des mots, donc leur mémorisation. Voici quelques exemples de réponses faites par des apprenants :

a- Dans ma valise, il y a un sucre d'orge rouge et blanc, un bonnet gris en laine, un tee-shirt vert olive, des lunettes de soleil et des pastilles pour la gorge.

b- Dans mon sac, il y a un anorak jaune, une paire de chaussures à crampons, un pantalon rouge, un bonnet (rayé) bleu et blanc, un blouson en cuir noir et (une paire de) (des) gants gris.

**5. Mémorisation du vocabulaire**

Notre cours observe une progression spiralique : *« La progression est en spirale, un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter. Dans ce cas-là, les éléments ne s'ajoutent pas, on considère qu'il y a plusieurs phases de travail et qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités. »* (Bérard, 1991 : 44). Par conséquent, le but de chaque cours est d'acquérir une certaine quantité de choses nouvelles dans l'apprentissage de la langue étrangère, d'utiliser ce que l'on sait en y ajoutant ce qui est nouveau et d'essayer de garder ce nouveau matériel linguistique en mémoire.
C'est sur ce dernier aspect que nous orientons notre dernier test qui devrait nous indiquer ce qui est ancré ou pas dans la mémoire de l'apprenant après s'être écoulée une période de trois mois environ entre le cours et les tests sur la mémorisation du vocabulaire. Il faut ajouter aussi que ce test a été un test surprise, car l'apprenant n'a pas

été prévenu quelques jours auparavant de réviser le vocabulaire en prévision d'un test. Les données obtenues correspondent uniquement à ce qui à été mémorisé pendant le cours.

**5.1. Tableau II :**

Nous effectuons donc les mêmes tests que nous avons réalisés au début de cette expérience et après une analyse des résultats, nous obtenons 65 % de bonnes réponses en ce qui concerne la traduction, représentant une hausse de 30,9 %, mais nous constatons qu'un peu plus d'un quart du vocabulaire n'a pas été assimilé. Dans le test de reconnaissance image et graphie, nous avons 77,5 % de bonnes réponses, ce qui représente une hausse de 26,46 %, mais 22,5 % du vocabulaire n'a pas été mémorisé. Ces chiffres sont les résultats moyens du groupe classe, nous verrons plus tard les résultats individuels de quelques apprenants.

**5.2. Mots trouvés dans la tranche de 50 à 100 % :**

Dans le test de pré-acquis de la première période, nous enregistrons 11 mots sur 45 qui ont été bien traduits par au moins 50 % des apprenants tandis que nous obtenons 30 bonnes traductions dans le même test à la deuxième période. Nous trouvons une augmentation de 42% au second test. Dans le test de repérage du mot à son image, nous obtenons au premier test 24 bonnes réponses et 41 bonnes réponses au second. Cela nous donne une progression de 38%.

**5.3. Mots trouvés dans la tranche de 0 à 20 % :**

Cette tranche représente le vocabulaire que les apprenants ont le plus de difficulté à identifier. Au premier test sur le pré-acquis nous avons 21 mots de la liste qui sont peu connus par les apprenants et au test de la seconde période, il n'en reste que 3. Nous constatons une progression de 40% de l'acquisition des mots peu connus. Pour les tests de repérage mot/image nous obtenons 14 mots peu connus au premier test et un résultat nul dans la seconde période. Il est intéressant de constater qu'il n'y a plus de mots inconnus avec le repérage du mot à son illustration.

**6. Analyse des résultats pour les mots de la liste de vocabulaire :**

Le test de la première période nous montre que 21 mots (les moins connus) ont été trouvés dans une fourchette allant de 0 à 20 % en ce qui concerne les bonnes réponses en traduction, alors qu'il n'en reste que 3 dans cette même fourchette pour le second test sur la mémorisation. Nous avons 9 mots dans la fourchette allant de 80 à 100 %, alors que nous obtenons 15 mots dans le test de la deuxième période pour la traduction. Pour le repérage mot/image, nous avons 14 mots considérés peu connus entre 0 et 20 % au premier test alors qu'il n'y en a plus dans cette fourchette dans la seconde période. Dans la fourchette 80/100 %, nous avons 11 mots au premier test tandis que nous en obtenons 23 dans la seconde période. Au niveau du groupe classe, nous observons une amélioration du nombre de mots bien assimilés et une diminution importante du nombre de mots peu connus, voire inconnus.

## 7. Qu'apprend-on sur chaque apprenant ?

Quelques analyses individuelles :

| Étudiant 9 | Traduction : chinois / français | | Repérage par l'image | |
|---|---|---|---|---|
| Pré-acquis | 12/45 | 26% | 18/45 | 40% |
| Mémorisation | 15/45 | 33% | 19/45 | 42% |

| Étudiant 27 | Traduction : chinois / français | | Repérage par l'image | |
|---|---|---|---|---|
| Pré-acquis | 9/45 | 19% | 21/45 | 46% |
| Mémorisation | 37/45 | 82% | 45/45 | 100% |

| Étudiant 11 | Traduction : chinois / français | | Repérage par l'image | |
|---|---|---|---|---|
| Pré-acquis | 14/45 | 31% | 16/45 | 35% |
| Mémorisation | 28/45 | 62% | 29/45 | 64% |

Les résultats des tableaux III et IV nous montrent les différents progrès réalisés par chaque apprenant, ainsi que sa capacité à mémoriser le matériel qui avait été étudié quelques mois auparavant.

En regardant les résultats de l'apprenant 9 par exemple, on constate une amélioration très faible : une différence de seulement quelques points entre les deux périodes. On peut donc s'intéresser aux possibilités de progresser de l'apprenant, on peut se demander pourquoi celui-ci réussit moins bien aux tests. Qu'est-ce qui empêche cet apprenant d'améliorer ses connaissances ? L'étude de la langue ne l'intéresse peut-être pas ? A-t-il des soucis extrascolaires qui le détournent des études ? Etc.

Ces deux tableaux nous permettent de diagnostiquer un problème ou au contraire de savoir que tel apprenant a vraiment la volonté ou la possibilité d'apprendre et de réussir dans ses études. L'apprenant 27, par exemple, obtient un score faible au départ, alors qu'il réussit très bien aux tests de la seconde période. Cet apprenant s'est donc intéressé au cours, a été attentif et a ainsi pu mémoriser un grand nombre de mots nouveaux. Les chiffres du tableau correspondant à l'apprenant 11 sont très révélateurs : l'apport de l'image ne lui est d'aucune aide contrairement à la majorité des participants à cette expérience. Cela peut s'expliquer par un manque d'intérêt et/ou de travail, ou bien cet apprenant ne fait pas appel à sa mémoire visuelle pour retrouver le vocabulaire : l'image n'intervient pas comme un déclencheur de connaissance. Ces résultats sont d'une grande importance car ils permettent à l'enseignant de diagnostiquer si l'apprenant se trouve en difficulté, et ainsi de trouver un remède en essayant de mieux connaître l'apprenant en question et sa façon de travailler.

## 8. Conclusion

Les résultats de cette expérience montrent l'importance de l'image dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permet une meilleure reconnaissance du sens du mot ou du groupe de mots, elle aide à la mémorisation et à retrouver plus facilement le sens du mot qui a été mémorisé auparavant. L'aspect ludique et l'utilisation ludique de l'image permettent aussi de rendre le cours plus attrayant en y ajoutant du matériel visuel et des activités qui captivent l'esprit de l'apprenant tout au long du cours.

L'image est ici une sorte de ressort qui permet de faire resurgir de la mémoire le sens oublié d'un mot. Il est donc plus aisé de reconnaître un mot à l'aide de son image que par la graphie en langue étrangère sans avoir recours ici à la transparence des deux langues puisqu'il s'agit d'une expérience faite avec des étudiants dont la langue maternelle est le chinois mandarin. Comme Baudry (1998), nous stipulons l'importance de la « méthodologie du regard », car elle permet de dégager à partir d'une lecture d'image la dénotation et la connotation. La dénotation permet de faire l'inventaire le plus objectivement possible des composants de l'image. La connotation favorise les facteurs d'interpréter, d'exploiter les références que l'image permet d'associer, de dégager des significations possibles et impressions.

Cette expérience aide aussi à mieux connaître l'apprenant face à son apprentissage car elle nous permet de diagnostiquer si l'apprenant a plus ou moins de difficultés à mémoriser, s'il est attentif durant le cours ou s'il s'intéresse à l'étude du français.

L'enseignant peut ainsi déceler les problèmes et y remédier grâce à une meilleure connaissance sur la façon de travailler de l'apprenant. L'image n'est pas seulement un élément esthétique, mais aussi un outil utile dans le cours de FLE qu'il faut savoir utiliser à bon escient.

**Bibliographie**

Cyr, P. 1996. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec : CEC

Baudry, Y. *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image.* Maisonneuve et Larose.

Archimbaud, 1998

Bordon, E.2004. L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle *d'une sémiotique.* Paris : L'Harmattan

Bérard, E.1991, *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris, Clé International

Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères.* Paris : Hatier Didier

Moirand, S. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette

## Annexe 1 - Tableau I – le savoir pré-acquis :

| Test du 1er semestre<br>**Vocabulaire** | | **Résultats sur 35 étudiants** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | mot fr / mot ch Étudiants ayant trouvé la bonne réponse | étudiants ayant trouvé la bonne réponse en % | | mot / image | étudiants ayant trouvé la bonne réponse en % |
| 1 | Valise | 10 | 28,6 | | 24 | 68,6 |
| 2 | Chemise | 25 | 71,4 | | 27 | 77,1 |
| 3 | Foulard | 4 | 11,4 | | 1 | 2,8 |
| 4 | Casquette | 15 | 42,8 | | 22 | 62,8 |
| 5 | Paire de basket | 9 | 25,7 | | 12 | 34,3 |
| 6 | Anorak | 0 | 0 | | 1 | 2,8 |
| 7 | Béret | 1 | 2,8 | | 3 | 8,6 |
| 8 | Maillot | 8 | 22,8 | | 21 | 60 |
| 9 | Bonnet | 0 | 0 | | 4 | 11,4 |
| 10 | Chaussettes | 9 | 25,7 | | 23 | 65,7 |
| 11 | Jupe | 28 | 80 | | 35 | 100 |
| 12 | Trousse de toilette | 1 | 2,8 | | 2 | 5,7 |
| 13 | Serviette | 9 | 25,7 | | 10 | 28,6 |
| 14 | Laisse | 0 | 0 | | 1 | 2,8 |
| 15 | Collier du chien | 14 | 40 | | 21 | 60 |
| 16 | Photo | 34 | 97,1 | | 35 | 100 |
| 17 | Écharpe | 15 | 42,8 | | 20 | 57,1 |
| 18 | Balle | 14 | 40 | | 22 | 62,8 |
| 19 | Raquette | 5 | 14,2 | | 13 | 37,1 |
| 20 | Patins à roulette | 8 | 22,8 | | 27 | 77,1 |
| 21 | Magnétophone à cassettes | 1 | 2,8 | | 17 | 48,6 |
| 22 | Mallette | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| 23 | Perruque | 0 | 0 | | 3 | 8,6 |
| 24 | Pastilles pour la gorge | 14 | 40 | | 10 | 28,6 |
| 25 | Sucre d'orge | 0 | 0 | | 14 | 40 |
| 26 | Dictionnaire fr/an | 34 | 97,1 | | 34 | 97,1 |
| 27 | Ceinture | 7 | 20 | | 12 | 34,3 |
| 28 | Poire | 19 | 54,3 | | 33 | 94,3 |
| 29 | Bouquin | 3 | 8,6 | | 7 | 20 |
| 30 | Télévision portative | 5 | 14,2 | | 32 | 91,4 |
| 31 | Tee-shirt | 33 | 94,3 | | 34 | 97,1 |
| 32 | Stylo | 29 | 82,8 | | 34 | 97,1 |
| 33 | Saroual | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| 34 | Mouchoir | 2 | 5,7 | | 3 | 8,6 |
| 35 | Parapluie | 33 | 94,3 | | 35 | 100 |
| 36 | Crème pour bronzer | 16 | 45,7 | | 33 | 94,3 |
| 37 | Cachets pour le mal de tête | 6 | 17,1 | | 19 | 54,3 |
| 38 | Bonbons | 32 | 91,4 | | 34 | 97,1 |
| 39 | Lunettes | 33 | 94,3 | | 34 | 97,1 |
| 40 | Pyjama | 27 | 77,1 | | 32 | 91,4 |
| 41 | Chaussures à crampons | 0 | 0 | | 18 | 51,4 |
| 42 | Pantalon | 31 | 88,6 | | 35 | 100 |
| 43 | Mouron | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| 44 | Canari | 0 | 0 | | 1 | 2,8 |
| 45 | Pull-over | 2 | 5,7 | | 4 | 11,4 |
| **Résultats** | | 11,91 mots bons sur 45<br>**a-26,47%** de bonnes réponses<br>***b-34,03% des étudiants*** | | | 17,82 mots bons sur 45<br>**a-39,60%** de bonnes<br>***b-50,91% des étudiants*** | |
| **a-13,13 %** de différence (mots)<br>***b-16,88% de différence (étudiants)*** | | | | | | |

## Annexe 2 - Tableau II – La mémorisation :

| Test du second semestre | | **Résultats sur 35 étudiants** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vocabulaire** | | mot fr / mot ch | étudiants ayant trouvé la bonne réponse en % | | mot/image | étudiants ayant trouvé la bonne réponse en % |
| 1 | Valise | 32 | 91,4 | | 32 | 91,4 |
| 2 | Chemise | 32 | 91,4 | | 34 | 97,1 |
| 3 | Foulard | 24 | 68,6 | | 15 | 42,8 |
| 4 | Casquette | 29 | 82,8 | | 29 | 82,8 |
| 5 | Paire de basket | 26 | 74,3 | | 24 | 68,6 |
| 6 | Anorak | 18 | 51,4 | | 25 | 71.4 |
| 7 | Béret | 20 | 57,1 | | 26 | 74,3 |
| 8 | Maillot | 15 | 42,8 | | 19 | 54,3 |
| 9 | Bonnet | 12 | 34,3 | | 18 | 51,4 |
| 10 | Chaussettes | 26 | 74,3 | | 34 | 97,1 |
| 11 | Jupe | 31 | 88,6 | | 35 | 100 |
| 12 | Trousse de toilette | 5 | 14,3 | | 26 | 74,3 |
| 13 | Serviette | 23 | 65,7 | | 26 | 74,3 |
| 14 | Laisse | 18 | 51,4 | | 18 | 51,4 |
| 15 | Collier du chien | 30 | 86,7 | | 32 | 91,4 |
| 16 | Photo | 35 | 100 | | 35 | 100 |
| 17 | Écharpe | 27 | 77,1 | | 23 | 65,7 |
| 18 | Balle | 23 | 65,7 | | 28 | 80,0 |
| 19 | Raquette | 23 | 65,7 | | 28 | 80,0 |
| 20 | Patins à roulette | 24 | 68,6 | | 32 | 91,4 |
| 21 | Magnétophone à cassettes | 14 | 40,0 | | 29 | 82,8 |
| 22 | Mallette | 10 | 28,6 | | 15 | 42,8 |
| 23 | Perruque | 16 | 45,7 | | 19 | 54,3 |
| 24 | Pastilles pour la gorge | 24 | 68,6 | | 25 | 71,4 |
| 25 | Sucre d'orge | 7 | 20,0 | | 23 | 65,7 |
| 26 | Dictionnaire fr/an | 28 | 80,0 | | 35 | 100 |
| 27 | Ceinture | 21 | 60,0 | | 26 | 74,3 |
| 28 | Poire | 31 | 88,6 | | 35 | 100 |
| 29 | Bouquin | 10 | 28,6 | | 25 | 71,4 |
| 30 | Télévision portative | 17 | 48,6 | | 34 | 97,1 |
| 31 | Tee-shirt | 32 | 91,4 | | 35 | 100 |
| 32 | Stylo | 33 | 94,3 | | 35 | 100 |
| 33 | Sarouel | 5 | 14,3 | | 16 | 45,7 |
| 34 | Mouchoir | 17 | 48.6 | | 16 | 45.7 |
| 35 | Parapluie | 33 | 94,3 | | 34 | 97,1 |
| 36 | Crème pour bronzer | 8 | 22,8 | | 35 | 100 |
| 37 | Cachets pour le mal de tête | 27 | 77,1 | | 28 | 80,0 |
| 38 | Bonbons | 34 | 97,1 | | 33 | 94,3 |
| 39 | Lunettes | 35 | 100 | | 35 | 100 |
| 40 | Pyjama | 33 | 94,3 | | 35 | 100 |
| 41 | Chaussures à crampons | 21 | 60,0 | | 22 | 62,8 |
| 42 | Pantalon | 33 | 94,3 | | 34 | 97,1 |
| 43 | Mouron | 17 | 48,6 | | 24 | 68,6 |
| 44 | Canari | 15 | 42,8 | | 20 | 57,1 |
| 45 | Pull-over | 16 | 45,7 | | 25 | 71,4 |
| **Résultats** | | 22,44 mots bons sur 45<br>**a-49,86 %** de bonnes réponses<br>***b-64,11 % des étudiants*** | | | 27,37 mots bons sur 45<br>**a-60,82 %** de bonnes réponses<br>***b-78,20 % des étudiants*** | |
| **a-10,96 %** de différence (mots)<br>***b-14,09 % de différence (étudiants***) | | | | | | |

## Annexe 3 - Tableau III (Test du 1er semestre – le pré-acquis)

| Étudiants | mot fr / ch | | mot / image | | Étudiants | mot fr / ch | | mot / image | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bon/45 | % | Bon/45 | % | | Bon/45 | % | Bon/45 | % |
| *1* | 23 | **51** | 30 | **67** | *19* | 12 | **26** | 28 | **62** |
| *2* | 7 | **15** | 14 | **31** | *20* | 6 | **13** | 18 | **40** |
| *3* | 16 | **35** | 20 | **44** | *21* | 15 | **33** | 27 | **60** |
| *4* | 11 | **24** | 18 | **40** | *22* | 17 | **37** | 21 | **46** |
| *5* | 13 | **28** | 22 | **51** | *23* | 12 | **26** | 27 | **60** |
| *6* | 25 | **56** | 29 | **65** | *24* | 19 | **42** | 33 | **74** |
| *7* | 15 | **33** | 18 | **40** | *25* | 17 | **37** | 22 | **49** |
| *8* | 16 | **35** | 26 | **58** | *26* | 10 | **22** | 27 | **60** |
| *9* | 12 | **26** | 18 | **40** | *27* | 9 | **19** | 21 | **46** |
| *10* | 18 | **40** | 17 | **37** | *28* | 13 | **28** | 21 | **46** |
| *11* | 14 | **31** | 16 | **35** | *29* | 12 | **26** | 22 | **49** |
| *12* | 19 | **42** | 27 | **60** | *30* | 25 | **56** | 33 | **74** |
| *13* | 13 | **28** | 25 | **56** | *31* | 9 | **19** | 18 | **40** |
| *14* | 14 | **31** | 23 | **51** | *32* | 15 | **33** | 20 | **44** |
| *15* | 21 | **46** | 23 | **51** | *33* | 14 | **31** | 22 | **49** |
| *16* | 19 | **42** | 23 | **51** | *34* | 27 | **60** | 30 | **67** |
| *17* | 20 | **44** | 24 | **53** | *35* | 12 | **26** | 20 | **44** |
| *18* | 17 | **37** | 21 | **46** | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| fr / ch | Moyenne : 15,34 mots bons sur 45 par étudiant<br>mots trouvés : 34,09% | 34,09 % | **Différence 16,95 %** |
| mot / image | Moyenne : 22,97 mots bons sur 45 par étudiant<br>mots trouvés : 51,04% | 51,04 % | |

## Annexe 4 - Tableau IV (Test du second semestre – la mémorisation)

| Étudiants | mot fr / ch | | mot / image | | Étudiants | mot fr / ch | | mot / image | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bon/45 | % | Bon/45 | % | | Bon/45 | % | Bon/45 | % |
| *1* | 29 | **64** | 33 | **73** | *19* | 41 | **91** | 41 | **91** |
| *2* | 25 | **55** | 38 | **84** | *20* | 40 | **89** | 34 | **75** |
| *3* | 27 | **60** | 30 | **66** | *21* | 33 | **73** | 41 | **91** |
| *4* | 19 | **42** | 29 | **64** | *22* | 30 | **66** | 32 | **71** |
| *5* | 22 | **49** | 28 | **62** | *23* | 39 | **86** | 40 | **89** |
| *6* | 20 | **44** | 27 | **60** | *24* | 38 | **84** | 45 | **100** |
| *7* | 39 | **86** | 43 | **95** | *25* | 31 | **69** | 37 | **82** |
| *8* | 08 | **17** | 28 | **62** | *26* | 39 | **86** | 45 | **100** |
| *9* | 15 | **33** | 19 | **42** | *27* | 37 | **82** | 45 | **100** |
| *10* | 29 | **64** | 32 | **71** | *28* | 37 | **82** | 45 | **100** |
| *11* | 28 | **62** | 29 | **64** | *29* | 21 | **46** | 32 | **71** |
| *12* | 23 | **51** | 33 | **73** | *30* | 32 | **71** | 38 | **84** |
| *13* | 17 | **38** | 28 | **62** | *31* | 21 | **46** | 29 | **64** |
| *14* | 28 | **62** | 35 | **78** | *32* | 23 | **51** | 26 | **58** |
| *15* | 29 | **64** | 36 | **80** | *33* | 24 | **53** | 29 | **64** |
| *16* | 22 | **49** | 27 | **60** | *34* | 43 | **95** | 45 | **100** |
| *17* | 39 | **86** | 40 | **89** | *35* | 36 | **80** | 43 | **95** |
| *18* | 40 | **89** | 39 | **86** | | | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| fr / ch | Moyenne : 29,26 mots bons sur 45 par étudiant<br>mots trouvés : 65 % | 65 % | **Différence 12,5 %** |
| mot / image | Moyenne : 34,88 mots bons sur 45 par étudiant<br>mots trouvés : 77,5 % | 77,5 % | |

# Innovations et traditions dans quelques manuels pour les ateliers d'écriture

**Françoise Grauby**
University of Sydney

Le développement récent des ateliers d'écriture en France qui mettent l'accent sur la technique et non plus un quelconque don créateur semble confirmer que "tout le monde peut écrire". En privilégiant le travail de groupe, en collectivisant l'écriture, non seulement ils la démocratisent mais ils modifient les comportements (désacralisation de l'écriture, de l'inspiration et démystification de l'écrivain) et contestent la définition datée du travail d'écriture comme travail singulier, solitaire, publié, privatisé et hiérarchisé.

Il est toujours malaisé de dire par quelles étapes on devient écrivain puisqu'aucun diplôme formel (en France du moins[1]) ne vient sanctionner une profession dont les sociologues (Heinich, 2000 ; Lahire 2006) s'accordent à penser qu'elle reste incertaine dans ses processus comme ses aboutissements. Ni droits d'entrée, ni écoles spécialisées, ni diplômes, ni signes certains d'appartenance ne viennent limiter son territoire. Au contraire, le milieu semble soumis à un principe d'incertitude esthétique et des investissements personnels sans commune mesure avec des profits économiques irréguliers, jamais indexés sur l'intensité du travail et de l'effort. Ce flou artistique continue donc à encourager des représentations de l'écrivain, dans lesquelles on repère deux doxas dominantes : les tenants de l'apprentissage de l'écriture et les tenants de la vocation. Pour ces derniers, de loin les plus nombreux, l'écriture ne peut s'enseigner puisqu'elle est innée[2]. Ce qui distinguerait les uns des autres serait la notion d'enseignement, formel ou informel, dispensé par le cours collectif ou par la pratique personnelle, ainsi que la croyance qu'il faut, pour devenir écrivain, un talent "naturel".

Jacques Dubois dans *L'Institution de la littérature* (Dubois, 1978) souligne que dès que la conscience d'être une entité semi-autonome s'empare des pratiques littéraires, se développent aussitôt des instances de légitimation. Il distingue un certain nombre de traits communs à l'enseignement des humanités (nous sommes encore largement tributaires de ce système) : l'école, depuis la deuxième moitié du XIXe siècle, inculque face à la matière littéraire des attitudes visant à faire prendre pour un don et une seconde nature ce qui est en fait acquis par l'éducation, par exemple, le pouvoir de confirmation de la validité du patrimoine culturel est au cœur du principe éducatif littéraire qui vise plus à faire *reconnaître* qu'à faire connaître l'héritage littéraire par les listes de "bons auteurs". Vaste entreprise qui se fait encore sentir aujourd'hui dans les anthologies et les éditions de classiques, la consécration scolaire induit une représentation de l'écrivain,

de son travail, de son inspiration, qui occulte sa fonction éditoriale et génétique. Ce dispositif-modèle mis en place réduit l'aspect technique et pratique du travail littéraire. Aujourd'hui, la prolifération des ateliers d'écriture un peu partout dans le monde autorise la révision de certains concepts sur la création, sur la notion d'auteur, sur l'inspiration. On pourrait penser qu'une certaine mythologie de l'écriture recule au profit d'une vision plus réaliste, plus pragmatique de la création littéraire.

Qu'en est-il donc des ouvrages destinés aux écrivains en herbe ? Les manuels et guides d'écriture sont d'invention assez récente en France sauf si l'on y incorpore un genre un peu oublié aujourd'hui, celui du "Conseil aux jeunes écrivains". Ce sont de petits ouvrages visant à transmettre, comme leur nom l'indique, quelques leçons sur l'art d'écrire. Ainsi *Conseils aux jeunes littérateurs* de Baudelaire rappelle que "l'inspiration est décidément la sœur du travail journalier" (Baudelaire [1846] 1995 : 16) et qu'elle peut être maîtrisée comme le sont d'autres fonctions naturelles. Gide, dans *Conseils au jeune écrivain,* apparente ce dernier à un bon ouvrier auquel il livre quelques pensées. Quant à Rilke, ses *Conseils à un jeune poète*, constamment réédités, enjoignent l'auteur débutant à se poser la question de la motivation à la source de tout désir d'écrire : "Plongez en vous-même, recherchez la raison qui vous enjoint d'écrire. [...] Avant toute chose, demandez-vous, à l'heure la plus tranquille de votre nuit : est-il nécessaire que j'écrive ?" (Rilke, 1993 : 27). Une éditrice, Claire Delannoy, a récemment publié sa propre *Lettre à un jeune écrivain* (Delannoy, 2005) dans le but de partager des conseils glanés dans la bibliothèque des plus grands (Kundera, Tchekhov, etc.) sur l'art d'écrire.

Les manuels d'écriture quant à eux obéissent à un autre genre, plus didactique, qui soutient la pratique de l'atelier. Le choix du mot "manuel" ou "guide" dans le titre implique l'idée d'un outil destiné à l'apprentissage, souvent associé à un savoir-faire technique. Ainsi Philippe Berthaut, *La Chaufferie de langue, Dispositifs pour ateliers d'écriture* ; Nadège Devaux, *L'ABC de l'écrivain, Guide pratique de l'écriture* ; Eva Kavian, *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture* ; Faly Stachak, *Ecrire, 350 techniques d'écriture* ; François Bon, *Tous les mots sont adultes* illustrent des pratiques quotidiennes d'écriture, en proposant des exercices que l'apprenti-écrivain peut effectuer seul.

Nous avons choisi d'observer plus particulièrement l'introduction et la table des matières de quatre ouvrages (Devaux, Kavian, Berthaut, Stachak) sur lesquels repose l'apprentissage du métier d'écrivain. Par les justifications apportées par les auteurs mais aussi par les conseils de lecture qu'ils donnent, ces ouvrages procurent de précieux éléments relatifs aux objectifs de leur livre, à l'instar des préfaces auctoriales étudiées par G. Genette (Genette, 1985). Nous nous demanderons en particulier ce qu'il advient de la figure de l'écrivain dans le manuel d'écriture. Par un passage à la technique, les valeurs de la singularité, de la vocation, de l'inspiration, subissent-elles la désacralisation à laquelle on peut s'attendre ? Nous verrons que les réponses sont assez paradoxales. En effet les instructions diffusées par les manuels d'écriture reflètent toujours certaines croyances traditionnelles sur la nature de l'autonomie, le concept de l'auteur et la source du savoir. Nous nous concentrerons sur trois thématiques : l'accent mis sur la pratique solitaire de tout écrivain (l'étudiant travaille et corrige seul) ; la recherche d'une voix unique et singulière (devenir auteur consiste à miner à l'intérieur de soi et à trouver son "style") ; la pratique quasi scolaire de l'énoncé d'un plan de travail et l'émulation des grands auteurs présentés comme des figures d'autorité.

Tout en conseillant chaudement des pratiques interactives comme l'atelier d'écriture et le recours à la technique, nous verrons que ces ouvrages continuent à postuler le concept d'auteur dans toute sa tradition. Au sein de la pratique, les notions de magie et d'inspiration ne sont pas absentes et révèlent la contradiction inhérente aux théories mêmes de l'écriture qui ne peuvent se départir d'une fidélité profonde à une conception traditionnelle de l'art.

**1. L'écriture est solitaire**

Selon Lunsford et Ede (Lunsford et Ede, 1990), le concept d'auteur, remis en question dans la théorie contemporaine (Barthes 1968 ; Foucault, 1994) et même par certains auteurs, n'a pas été problématisé dans les pratiques d'écriture récentes. On observe peu en effet de remises en questions de la notion d'auteur et d'autorité auctoriale. Par exemple la distinction faite entre les auteurs publiés et les étudiants apprentis (non publiés) est toujours solide. Le fait que l'auteur soit une construction sociale et symbolique qui date de la fin du XVIIe siècle n'est jamais évoqué quand il s'agit de présenter l'écriture comme une pratique qui peut s'enseigner.

Rappelons que la notion d'auteur est une invention née des Académies de lettrés et de savants et des Salons au XVIIe siècle (cet acte de reconnaissance se situe peu ou prou entre les années 1643 et 1664) qui instituent un "esprit de corps". Alain Viala et Christophe Charle (Viala, 1995 ; Charle, 1990) rappellent que l'idée de l'écrivain autonome s'implante pendant la seconde moitié du XVIIIe siècle car une série de forces économiques et politiques contribuent au déclin d'une culture littéraire fondée sur le patronage de la cour. L'écrivain échappe au système du mécénat qui le maintenait en laisse et devient célèbre *pour lui-même*, sans rendre compte auprès de grands de son nouveau prestige. Ce prestige ira croissant jusqu'à atteindre son heure de gloire au XIXe siècle qui l'auréole d'une gloire supranaturelle, magnifie la poésie et le poète, porteur d'un inestimable message. L'apport du Romantisme a en effet consisté à exalter le créateur, par un processus d'auto consécration, en lui accordant, au-delà de toute allégeance sociale, politique et théologique, une parole digne d'intervenir dans les situations humaines, et en le plaçant au cœur même de l'œuvre comme messager d'ordre divin.

Depuis la fin du XIXe siècle, la notion d'auteur a été fortement influencée par ces notions de singularité et de génie créateur fondées sur une conception de la littérature comme acte solitaire et une solide tradition philologique et exégétique qui accentue l'idée de l'auteur et du texte autonomes. On entre dans le "régime de la singularité" qui privilégie ce qui est hors du commun, original, unique. L'individualité érode donc progressivement le "régime de communauté" et les notions de collectivité, de collaboration et d'anonymat prédominantes jusqu'à la Renaissance. Et les institutions sociales, comme la loi sur les droits de reproduction, viennent confirmer la prééminence d'une représentation singulière et conforter l'image de l'écrivain comme producteur d'œuvres uniques (Hesse, 1990 : 109).

En devenant propriétaire de ses œuvres, l'écrivain est pris dans un circuit de biens : "la fonction-auteur est liée au système juridique et institutionnel qui enserre, détermine, articule l'univers du discours" (Foucault, 1994 : 803). La figure du créateur d'où jaillissent des pensées fulgurantes et nouvelles, repose désormais sur l'idée d'un travail singulier et d'une asocialité synonyme de performance et de production réussies, incompatibles avec le pluriel[3].

Un des présupposés de l'écriture consiste en effet à croire que l'on est seul quand on écrit et que le processus de l'écriture se passe en isolation (Grauby, 2010). Plusieurs images viennent confirmer cela : l'écrivain au travail est toujours présenté comme reclus dans son étude. En de rares occasions voit-on l'écrivain en société en train de s'adresser à un public par exemple mais jamais en train d'écrire comme s'il y avait une exclusion mutuelle entre vie sociale et vie privée, l'acte d'écrire appartenant de droit à la vie cachée de l'écrivain. Les illustrations des manuels d'écriture créative qui présentent en couverture le stylo, l'ordinateur, la main, ou la plume d'oie comme signes iconiques identifiables, rendent compte de la perception immédiate du métier comme "manuel". C'est le signe formel de l'écriture comme artisanat solitaire, en chambre, outil à la main. L'accent est donc mis sur l'individualité plutôt que sur la collectivité, la solitude et non la collaboration, l'originalité et non l'imitation. La plupart des instructions procurées par les manuels d'écriture créative vont ainsi refléter ces croyances traditionnelles au sujet de la nature autonome du 'je', le concept de l'auteur comme propriétaire de ses droits et l'apprentissage lui-même, hiérarchisé, centré sur le pédagogue.
Voici comment les auteurs des manuels d'écriture créative conservent explicitement ces concepts traditionnels d'individualisme et d'autorité, tout en prônant l'apprentissage collectif et le travail de groupe effectués dans les ateliers. Dans *L'ABC de l'écrivain,* l'écrivain-apprenant est invité à se retirer pour composer :

> "Pour ce faire, il faut évidemment que vous vous isoliez dans un endroit calme et confortable, où personne ne vous dérangera, une pièce de votre domicile où vous vous sentez bien. Si vous écrivez le jour, une douce musique de votre choix créera une ambiance propice à votre inspiration. Si vous écrivez le soir, en plus de la musique, les éclairages tamisés, les feux de cheminée et les bougies sont des compagnons qui incitent à la méditation, tout comme les aquariums" (Devaux, 2006 : 11).

L'image de "l'aquarium" est ici parlante : l'auteur est dans sa bulle, flottant dans son univers créateur et matriciel comme le poisson dans son bocal. L'extérieur n'est présent que sous la forme d'un "poster, une photo ou un cadre qui vous fait vibrer", synecdoques de la nature réduite et transposée en chambre comme un bonsaï. L'auteur du guide confirme cette condition première de l'écriture en se citant pour exemple : "J'ai un côté ermite lorsque j'écris" (Devaux, 2006 : 11). Dans cet antre matriciel, l'auteur présente son mode d'emploi : "je m'enferme pendant des heures, car j'ai besoin de m'isoler pour réfléchir". La constitution de cet "oasis d'évasion et de création" est donc la condition première qui identifie la tâche avec le créateur. Un des manuels intime : "Creusez-vous un petit nid d'écriture, rien qu'à vous" (Stachak, sd : 6). Le nid qui connote espace personnel protégé invite également à imaginer un espace dans lequel peut démarrer l'indispensable forage de l'intime. C'est tout naturellement qu'est réactivée la mythologie nocturne, solitaire et douloureuse, c'est-à-dire un lieu commun de la création au sein d'un manuel qui se veut pratique : "Jadis, de grands écrivains ont mis au monde de merveilleux livres dans une mansarde, avec pour seule compagnie la faim, le froid, la révolte, le silence et une chandelle" (Devaux, 2006 : 11).

Cette plongée au fond de soi pour communier avec la part personnelle et authentique n'implique aucune interaction sociale. Au contraire, elle la décourage. Dans *L'ABC de l'écrivain*, l'écriture collective n'est pas conseillée car "seul, vous restez votre propre maître" (Devaux, 2006 : 14). Ecrire à deux n'est possible que si existe "une complicité à toute épreuve et une harmonie parfaite" entre deux personnes, c'est-à-dire une

gémellité parfaite. La divergence d'opinions, le débat d'idées et la discussion sont présentés comme anti créateurs, sources de discorde et donc de stérilité improductive[4]. Pour la même raison, faire lire son manuscrit à des amis est une activité suspecte, pour laquelle il faut observer une certaine prudence "car vous pourriez recevoir des commentaires parfois maladroits ou irréfléchis qui pourraient vous blesser et vous démoraliser" (Devaux, 2006 : 14). Autrement dit, la présence de l'autre dans la collaboration est toujours, sinon inquiétante, du moins dévalorisée. Source de distraction et peut-être de démoralisation, sa place n'est pas retenue dans l'ordre de la création : "je pense qu'une personne qui n'a jamais écrit de sa vie n'est pas en mesure de porter un jugement pertinent sur les premières tentatives courageuses d'un futur écrivain" dit encore le guide.

Un autre ouvrage, *Comment écrire votre premier livre,* le confirme :

> "Autant de défis à assumer en solitaire, car l'écriture d'un livre ne concerne en premier lieu que celui qui écrit. Ce n'est qu'après, plus tard, lorsque le livre existe matériellement, que le regard des autres intervient, générant à son tour d'autres incertitudes" (Baudouin, 2002 : 7).

L'affirmation d'un cheminement solitaire et la perspective du regard critique paralysant de l'autre (qualifié aussi d'"examen des regards extérieurs" (Baudouin, 2002 : 8)), une fois l'ouvrage terminé y sont apparentes.
Dans ces méthodes d'écriture, il est entendu que l'étudiant, seul dans son bureau ou son étude, doit mimer l'attitude privilégiée de l'écrivain au travail dans sa bibliothèque, adhérant à sa table et travailler seul car la création est toujours individuelle. La conversation, la collaboration, l'interaction avec la communauté ne sont pas des moyens privilégiés de connaissance quand il s'agit de l'écriture, activité singulière par excellence. Les manuels s'adressent donc à des étudiants perçus comme produisant en isolation, coupés du monde (enfermés dans une conception qu'on pourrait dire "flaubertienne" de la littérature[5]), à l'écart de toutes préoccupations culturelles, politiques et sociales. Ce faisant, ils accentuent la nature asociale de l'écriture et confirment l'écrivain dans son rôle de travailleur en chambre.
On pourrait ajouter à cette absence d'historicisation de la fonction auteur, celle d'un genre, le roman, qui est accepté comme synonyme de livre comme le suggèrent les titres *J'écris mon premier roman*, *Le travail du romancier,* etc. Le genre le plus en faveur depuis le XIXe siècle n'est pas discuté dans ses modalités mais se confond avec la publication du livre en général.
En négligeant de rappeler la définition historique et sociale du concept d'auteur et de roman, les manuels cités trivialisent l'apport des influences extérieures, et redisent que la source du livre est le fait d'un seul sujet, surgi d'une source unique, le moi créateur.

**2. L'écriture est une mine**

Puisque le rapport à autrui constitue une source d'inquiétude ou d'indiscrétion, les manuels privilégient le recours à l'intime. La fibre créative, accordée à chacun selon le principe de ces ouvrages puisque "tout le monde peut écrire" (Baudouin, 2002 : 7) doit "remonter" à la surface. C'est donc qu'elle provient de l'intérieur, profondément cachée par les circonstances : "Je pense que le désir d'écrire vient de quelque part. D'un endroit, d'un moment où 'quelque chose' s'est passé pour nous" (Kavian, 2007 : 10). La quête d'une voix personnelle et unique devient l'objectif principal de l'écriture. Cette naissance dépend du travail véhiculaire effectué de la profondeur vers la surface : "L'écriture devient alors le

canal par lequel se diffuse une énergie qui ne demande qu'à jaillir, qu'à prendre forme, qu'à aller vers les autres" (Baudouin, 2002 : 17). Miner et forer les profondeurs du moi constitueront deux opérations essentielles, chercher à l'intérieur une voix unique, vanter les vertus d'une mystérieuse source intérieure née de l'intuition et d'une "opération alchimique" (Berthaut, 2005 : 12), voire d'une "magie blanche" (André, 2007 : 7). On découvre un procès d'une mise à jour de l'enfoui. C'est supposer que le processus même de l'écriture créative est un instrument au service d'une délivrance qui présuppose la valeur thérapeutique du roman. Le livre a des racines et elles sont profondes. Il est le produit d'une sorte de circuit dont chaque étape constitue un palier vers la découverte de soi.

La préface de *Comment écrire votre premier livre* présente ainsi la publication comme l'aboutissement de toute une vie. Le livre est personnel, intime, "un univers jailli de notre conscience" (Baudouin, 2002 : 6), "prolongement de soi, de ce que l'on pense, de ce que l'on est" : c'est le livre, expression d'une personnalité unique. La préface de *L'ABC de l'écrivain* reprend cette idée : quelque chose de précieux – un trésor – sommeille en chacun de nous et le guide va aider à le révéler. Sans cette activité préalable de forage, le livre ne peut commencer à exister puisque l'écriture est présentée comme une "introspection révélatrice" (Devaux, 2006 : 10). De ce fait "s'exprimer avec ses tripes" (Devaux, 2006 : 11) reste une valeur sûre dans la mythologie de la création ("L'écriture est un feu ardent qui couve en vous" (Devaux, 2006 : 9)). Quant au livre *Devenir Ecrivain*, il précise : "*Devenir écrivain* fait partie de ces ouvrages sur lesquels il est légitime d'ajouter en bandeau : 'Un roman dont vous êtes le héros'" (André, 2007 : 8).

De telles métaphores de forage empêchent bien entendu l'analyse des conditions sociales de l'écriture et le fait que l'éducation est déterminante dans le parcours d'un écrivain. Elle renforcent l'idée d'une source inexplicable et mystérieuse, une énergie ineffable, qu'il s'agit de découvrir au fond de soi : "dès lors qu'on sait lire et écrire couramment, il suffit de s'abandonner : les mots, qui sont notre histoire, surgissent tout seuls à notre grande surprise…" (Stachak, sd : 5). Au contraire, elles ressortent d'un autre lieu commun de la création, celle de la physiologie du style, l'écriture n'étant que l'expression d'une disposition quasi biologique : "Ecrire comme on respire, comme on expire l'air de ses poumons, sauf que là ce sont les mots qui sortent de notre esprit" (Baudouin, 2002 : 13).

Dans l'introduction de l'ouvrage *Ecrire et faire écrire*, l'injonction : "Ecrivez !" repose sur la puissance d'ouverture du mot même qui suffit à débloquer ce qui est enfoui et provoquer une libération. Dénouer les liens, ouvrir à l'espace des possibles, les objectifs sont clairs : l'envie d'écrire est là, au fond de chacun. Le manuel va donc réveiller le désir enfoui, le conduire à la conscience et à la réalisation. C'est le côté "coup de baguette magique" que revendiquent les ouvrages.

S'implante ainsi l'idée du livre-racine, dont les radicelles sont fortement plantées en soi comme une belle intériorité organique. Le livre imite le moi, il est le moi qui doit s'exprimer. Aussi certaines couvertures font-elles la part belle à des images naturelles d'arbres, de fleurs et de forêts (jeune fille écrivant dans un parc, fleurs cueillies germées du livre) pour mieux renforcer le lien entre la germination des idées et le processus créateur.

La recherche des racines occupe donc une grande place, liminaire, dans les ouvrages. Il y a toujours quelque chose de généalogique dans le livre, illustrée par la quête de l'intériorité et le procédé de puisage et de forage. C'est ainsi que, pour se réaliser, le livre a besoin de méthode classique, énoncée selon l'ordre qui préside à la pensée dialectique. Ne cessant d'illustrer la loi de l'unique, la méthode présente donc une forte unité principale découpée en chapitres ou unités. La naissance du livre et de l'auteur se trouve pris dans une structure d'encadrement, chaque énoncé divisé et subdivisé.

### 3. L'apprentissage méthodique et les figures d'autorité

Les apprentis-écrivains sont gouvernés par l'autorité de maîtres, la tribu des écrivains passés et présents, sur lesquels reposent le pouvoir et le savoir. Ces maîtres sont les auteurs cités en exemple (tous sont bien entendu publiés et reconnus comme des auteurs, sinon majeurs, du moins ayant accédé à une forme de reconnaissance par la publication) parmi lesquels il faut compter l'auteur de l'ouvrage lui-même qui offre son témoignage et est souvent un animateur d'atelier, un journaliste et/ou un écrivain.

Une compartimentation des tâches est ainsi posée d'entrée. Les auteurs des manuels se présentent comme des experts du milieu de la publication, pas toujours littéraire d'ailleurs, dont ils connaissent les rouages et avec qui ils entretiennent une certaine complicité. Ils détiennent le savoir et proposent / imposent leur savoir-faire. Les étudiants sont vus comme des apprentis de cette autorité, qui réside tout entière dans l'usage des noms et des exemples d'auteurs, apprenant à reconnaître d'où vient l'autorité et qui a le droit de la dispenser. On a vu que la quête de soi par le livre s'apparente à la quête d'une vérité intime mais s'exprime aussi le respect d'une généalogie ou d'une filiation dans une chaîne d'auteurs-pères-patrons. Une forme de prise de pouvoir prend lieu, reflétée par le "contrat" entre l'apprenant et le guide. Le livre sera ainsi un "conseiller discret" (Baudouin, 2002 : 8) et l'idée du contrat tacite entre l'apprenti et le guide ("travail consenti") est essentielle. Dans *Comment écrire votre premier livre,* chaque chapitre se clôt sur une règle impérative en encadré (procédé de mise en relief lié à un effort de recherche d'effet didactique) qui n'est pas sans rappeler l'idée de contrat : "Deuxième règle : A aucun moment, tant que mon livre ne sera pas terminé, je ne dois me laisser distraire par un autre sujet d'écriture" (Baudouin, 2002 : 45). Ces règles sont récapitulées en fin de livre sous le titre "Rappel des règles fondamentales de l'écriture d'un livre" et prennent place juste avant "Les écrivains parlent de l'écriture", comme pour insister sur l'aspect scholastique de l'enseignement. Ajoutons que les livres comportent des encadrés, surlignages avec ombres, parties grisées, bref, tout un éventail de procédés de mise en relief. On peut aussi penser que cette présentation est liée à un effort de recherche d'effet didactique : l'apparence du manuel est empreinte d'une plus grande didacticité si l'on souligne clairement les éléments importants et les rubriques.

Si on ne sait pas très bien qui lit les guides et manuels d'écriture, on peut noter qu'ils visent à introniser l'amateur dans un milieu qui a ses règles, ses pratiques mais aussi ses secrets. Les contraintes (savoir présenter son manuscrit et choisir son éditeur) tout autant que les mystères de la publication (les raisons d'un refus de publier ne sont jamais formulées par l'éditeur, les manuscrits publiés arrivent souvent recommandés par des intermédiaires) y sont réfractés. Le passage de l'amateur au professionnel forme la matière première de l'information et souligne l'idée de "corporation des écrivains".

La hiérarchie de pouvoir ainsi constituée reflète en quelque sorte la structure plus large de l'éducation : les chapitres sont divisés en structures autonomes et en unités isolées. Par exemple, *L'ABC de l'écrivain* est construit en 18 chapitres dont les titres "Vos exercices quotidiens d'écriture ; Les différents plans de travail ; l'organisation de votre travail d'écriture etc." revendiquent clairement une hiérarchie scolaire, à pas mesurés et comptés, au bout de laquelle l'obtention d'une reconnaissance (ou diplôme virtuel) d'écrivain est accordé par deux récompenses : la publication et l'intronisation au sein d'une confrérie. En effet, la récompense visée n'est pas seulement la publication mais l'appartenance à "la grande famille des écrivains" (Devaux, 2006 : 13), c'est-à-dire l'entrée dans un "club sélect" (Bourdieu, 1977 : 6) dont le caractère prestigieux est rappelé constamment par l'usage de citations venant ponctuer chaque chapitre.

Cette hiérarchie s'accompagne d'une génétique de l'écriture puisque les chapitres conduisent de la création à la publication. Ceci est parfois redoublé par le paratexte de couverture. Ainsi *Comment écrire votre premier livre* conjugue trois symboles courants de l'écriture : un clavier d'ordinateur, un cahier ouvert sur deux pages blanches, un stylo-plume de qualité. L'image reprend en abyme le sous-titre de l'ouvrage ("depuis le désir d'écrire jusqu'à la conception, la création et la publication"). Le stylo et le cahier au premier plan suggèrent l'écriture à la main comme stade préparatoire avant de passer concrètement à la frappe et donc à la mise en page pour une future publication. On ne sort pas du modèle structural, découpé en unités et représentant le modèle de son engendrement.

Si, comme le pensent Deleuze et Guattari du système de l'arbre, structure classique par excellence, "les systèmes arborescents sont des systèmes hiérarchiques qui comportent des centres de signifiance et de subjectivation" (Deleuze et Guattari, 1980 : 25), alors les sous-ensembles sont rattachés à un axe central, une unité supérieure, qui n'est autre que l'auteur unique, centralisé autour d'un moi créateur, sorte de Général commandant en chef.

Le plan de travail ou canevas du texte est donc préconisé : "Il s'agit de tracer dans un premier temps les lignes directrices de vos textes [...]. [Le plan] est indispensable, à part si vous êtes surdoué, et que vous parvenez à suivre vos idées sans les mélanger" (Devaux, 2006 : 80). De même dans *Comment écrire votre premier livre*, bâtir un plan avec parties, chapitres et sous-parties, définir une architecture, sont vus comme des règles impératives. Pourtant, rares sont les écrivains aujourd'hui fidèles au plan comme le montrent ces observations de l'écrivain Pierre Michon : "Non, pas de plan de travail, jamais, c'est une catastrophe, ce serait une sorte de travail, de contrat avec soi-même qu'il s'agirait d'honorer" (Michon, 2007 : 125). Malgré ces déclarations, le projet créateur est présenté comme étant encore subordonné à une démarche méthodique claire. En restant fidèle au plan préparatoire, à la notion d'idées directrices et de fil conducteur, pierres angulaires de l'écrivain naturaliste, les manuels manifestent une volonté de quadriller au plus près par des méthodes l'objet-roman.

Car c'est bien d'objet qu'il s'agit ici ou plutôt le produit esthétique d'un labeur. Si le livre est le produit du moi, c'est un moi mis en forme selon des règles précises, celles du marché. Les exercices récompensés par une publication suivent de façon méthodique un parcours balisé par des étapes, discipliné et renforcé par le mérite et l'assiduité. D'ailleurs, les exercices sont présentés comme des leçons. Mais des leçons dans lesquelles une place serait toutefois faite au hasard et à la liberté. Nous avons déjà noté

comment les guides jouent d'un côté la corde de la gymnastique et de la technique par le biais d'exercices plus ou moins scolaires qui exigent régularité et constance et de l'autre la clé de l'ineffable et de la grâce. Cette contradiction se maintient tout au long des ouvrages : "Que vous rédigiez un simple paragraphe, une page ou plus, l'essentiel est que vous preniez votre plume chaque jour pour vous *perfectionner* et *apprendre* à faire *caracoler* vos *idées*, vos mots et vos *phrases* pour les *assembler*" (Devaux, 2006 : 13). On voit dans cet exemple comment l'idée d'assemblage est concomitante à la liberté des idées (illustrant ici les notions de réceptivité et d'émotivité). De même, les exercices techniques sont présentés comme ouvrant "peu à peu les portes de votre imaginaire" (Devaux, 2006 : 23). Ceci est également résumé par la phrase : "*L'ABC de l'écrivain* vous enseignera comment débrider votre esprit…" (Devaux, 2006 : 13). Le contraste entre l'enseignement d'un côté (la bride) et le débridage de l'autre tient ici de l'oxymore. Les plans de travail, la liste des mots-clés, les résumés cohabitent avec des formules du type : "*Osez* et *foncez* en vous laissant aller sans œillères, sans barrières et sans frontières" (Devaux, 2006 : 25).

*Comment écrire votre premier livre* propose les étapes suivantes : "la conception", "la documentation", "la préparation", "l'écriture", "la publication", c'est-à-dire "un parcours complet, simplifié, démystifié, avec des citations de grands écrivains". L'idée de la démystification ici soulignée est concomitante à l'imposition de citations des grands écrivains et reflète bien le paradoxe de ces ouvrages. A l'âge des ateliers d'écriture, il faut à la fois démocratiser l'accès à l'écriture tout en maintenant des valeurs datées comme la référence aux maîtres ou à l'inspiration. L'ouvrage contient ainsi un florilège de citations d'auteurs canoniques, de Flaubert à Sartre et à Cixous, énonçant des "vérités" sur l'écriture ou la composition.

**Conclusion**

On peut légitimement se demander quel écrivain hante les pages des manuels d'écriture créative. Un rapide tour d'horizon de quelques guides nous permet de reconnaître là encore l'écrivain souverain, propriétaire intellectuel de ses droits, ayant fait œuvre originale, solitaire, unique. Les manuels insistent sur un seul auteur, un seul thème, un seul genre, une seule théorie. L'auteur singulier est en effet porteur de la propriété personnelle d'un texte. Et les livres accentuent la notion de sujet conscient, rationnel, cohérent et unitaire, présent à soi en toutes circonstances.

L'hégémonie de l'autorité d'un auteur singulier, original, n'est pas remise en question. "Inventez ! Inventez ! Ou taisez-vous" proclame *Le Guide de l'écrivain* (Désalmand, 1994 : 14), montrant par là que l'originalité prime sur tout. Opinion confirmée par *J'écris mon premier roman* qui définit ainsi les termes d'écriture créative par "comment trouver des idées originales, audacieuses, novatrices, pour créer du texte de fiction" (Timbal-Duclaux, 2009 : 7).

Les guides à l'usage des écrivains en herbe, inspirés par la prolifération des ateliers d'écriture, servent encore les modèles traditionnels du livre et de l'auteur : l'auteur-roi de sa création, la transcendance de l'Idée, l'intériorité de l'inspiration, la solitude de la création, la république des lettrés et leur tribunal, enracinent l'individu dans des concepts que les ateliers cherchent justement à remettre en question. Mais c'est surtout dans le refus d'examiner la notion d'auteur et dans le rapport avec le dehors, l'autre, le monde, que les guides pèchent par excès. A quelques exceptions près, l'autre n'y est vu

que comme un poids inutile et peut-être dangereux pour l'expression d'un moi libre et authentique.

## Notes

[1] Rappelons que s'il existe des ateliers d'écriture dans beaucoup d'universités françaises, les Maîtrises d'Ecriture, elles, contrairement à ce qui se passe dans les universités anglo-saxonnes, n'existent pas.
[2] Voir par exemple les réponses au questionnaire des *Lettres Françaises*, "Avez-vous appris à écrire?", en particulier celles de Dominique Rolin et Chantal Chawaf.
[3] La figure de l'inventeur/créateur/auteur singulier est, qui plus est, popularisée par la plupart des entretiens d'écrivains qui évoquent par exemple la genèse et les sources d'une œuvre comme si elle avait été entièrement *autogénérée* du début à la fin et comme si l'invention, quelle qu'elle soit, ne présupposait pas à certains stades des collaborations.
[4] Notons qu'un des ouvrages consacre un chapitre à "Qu'est-ce le droit d'auteur ?" pour mieux rappeler le lien étroit entre création et originalité : "Pour protéger votre manuscrit et vous sécuriser contre un éventuel plagiat, inscrivez le sigle C rond ou écrivez *copyright*, suivi de votre nom et de l'année en bas de la première page" (Devaux, 2006 : 35).
[5] Flaubert est sans doute un des auteurs les plus cités dans les ouvrages. Ainsi on recense six citations consécutives tirées de sa *Correspondance* dans le florilège de Baudouin, "Les écrivains parlent de l'écriture" (Baudouin, 2002 : 180-181).

## Bibliographie

André, A. 2007. *Devenir écrivain*. Paris, Leduc. S.

"Avez-vous appris à écrire?", *Lettres Françaises*, nº 1 (octobre 1989), pp. 4-9.

Baudelaire, C. [1846] 1995. *Conseils aux jeunes littérateurs.* Paris, Mille et une nuits, 1995.

Barthes, R. [1968] 1984. "La mort de l'auteur", *Le bruissement de la langue*. Paris, Seuil, pp. 61-67.

Baudouin, B. 2002. *Comment écrire votre premier livre, Depuis le désir d'écrire jusqu'à la conception, la création et la publication*. Genève, Ambre.

Berthaut, P. 2005. *La Chaufferie de langue, Dispositifs pour ateliers d'écriture*. Paris, Eres.

Bon, F. 2005. *Tous les mots sont adultes*. Paris, Fayard.

Bourdieu, P. 1977. "La production de la croyance", *Actes de la Recherche en sciences sociales*, Vol. 13, pp.

Charle C. 1990. *La Naissance de l'Intellectuel*. Paris, Minuit.

Delannoy, C. 2005. *Lettre à un jeune écrivain*. Paris, Editions du Panama.

Désalmand, P. 1994. *Guide de l'écrivain.* Paris, Marabout.

Devaux, N. 2006. *L'ABC de l'écrivain, Guide pratique de l'écriture.* Québec, Les Editions du Cram.

Dubois, J. 1978. *L'Institution de la littérature, Introduction à une sociologie*. Bruxelles, Nathan-Labor.

Deleuze, G. et Guattari, F. 1980. *Mille Plateaux*. Paris, Seuil.

Foucault, M. 1994. "Qu'est-ce qu'un auteur?", *Dits et Ecrits, 1954-1969,* Vol. I. Paris, Gallimard, pp. 789-827.

Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris, Seuil.

Grauby, F. 2010. "Ecrire ensemble? Théories et implications des ateliers d'écriture en France". *Australian Journal of French Studies*, Vol. XLVII, Nº 3, pp. 238-252.

Heinich, N. 2000. *Etre écrivain : création et identité*. Paris, La Découverte.

Hesse, C. 1990. "Enlightment Epistemology and the Law of Authorship in Revolutionary France, 1777-1793", *Representations*, 30, pp. 109-137.

Kavian, E. 2007. *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*. Paris, De Boeck.

Lahire, B. 2006. *La condition littéraire : la double vie des écrivains*, avec la collaboration de Géraldine Bois. Paris, La Découverte.

Lunsford A. et Ede, L. 1990. *Singular Texts/Plural Authors, Perspectives on Collaborative Writing.* Southern Illinois University Press.

Michon, P. 2007. *Le Roi vient quand il veut*. Paris, Albin Michel.

Rilke, R. M. 1993. *Lettres à un jeune poète*. Paris, Gallimard.

Stachak, F. 2006. *Ecrire, 350 techniques d'écriture*. Paris, Eyrolles.

Timbal-Duclaux, L. 2009. *J'écris mon premier roman*. Paris, Editions Ecrire aujourd'hui.

Viala, A. 1985. *Naissance de l'écrivain : sociologie de la littérature à l'âge classique*. Paris, Editions de Minuit.

# La traduction orale et les astuces de la langue

**Jaleh Kahnamouipour**
Université de Téhéran

**Résumé :** Pour traduire la pensée et les sentiments de celui dont on traduit les propos, dans la traduction orale, on a le champ libre à étoffer sans pour autant déformer le discours de l'orateur. Mais quelle est la limite de cet «étoffement» et où s'arrête l'emploi des ressorts et des ruses de la langue? Qu'est-ce qui est important à transmettre aux auditeurs, dans une traduction orale? Ce sont les questions auxquelles je vais essayer de répondre dans mon intervention dont le contenu est plutôt issu d'une classe de traduction orale avancée. Certes, transmettre le vouloir dire de l'orateur et essayer de faire saisir le sens d'un discours font partie d'une méthodologie systématique qui permet à l'interprète de réussir dans sa tâche de traducteur-interprète.

**Oral translation and language tricks**

**Abstract:** When we translate the talks of someone, we have some freedom in it for filling out his thoughts and his feelings without deforming his discourse. But what is the limit of this enrichment? What is important to transmit to auditors in oral translation? These are the questions to which I try to answer in my lecture whose contents are issued from an advanced class of oral translation. Certainly the transmission of what is going to be conveyed needs a systematic methodology which can permit the translator to be successful in his work in oral translation.

La traduction orale est parmi les métiers de la traduction les plus anciens mais toujours dans sa forme consécutive, tandis que sa forme moderne, la traduction simultanée, n'existe que depuis le procès de Nuremberg où cette traduction a vu le jour en même temps que les premières machines à traduire. Et aujourd'hui la traduction ou l'interprétation simultanée se pratique dans toutes les organisations internationales.

En Iran l'enseignement de la traduction orale ne se limite qu'à quelques modules qui font partie du programme de l'enseignement de la traduction générale français-persan ou vice-versa, au niveau licence ou master tandis que dans bon nombre de pays, l'enseignement de l'interprétation au niveau universitaire est une discipline tout à fait à part.

Dans cette communication je vais plutôt parler de mes expériences dans l'enseignement de la traduction orale dans deux classes différentes au niveau de master, avec des

étudiants d'un niveau avancé. Si dans le titre de mon intervention, je parle des « ruses de la langue », c'est dans l'intention d'expliquer comment l'interprète peut reformuler ce qu'il entend sans que sa fidélité aux propos de l'orateur soit mise en question. L'accent est surtout mis sur la déverbalisation et le savoir extralinguistique qui permettent à l'interprète, la possibilité d'une compréhension active du message, contrairement à une approche passive qui s'arrête au niveau des mots.

**Transmission reformulée**

On sait que dans toute traduction écrite il y a une phase productive de la traduction, celle où le traducteur prépare le texte qui sera remis au lecteur destinataire et c'est la phase de reformulation. C'est à ce moment-là qu'interviennent les éventuelles pertes, mais aussi et surtout la valeur ajoutée de la traduction. La même transmission reformulée se réalise dans la traduction orale de sorte qu'un orateur comprenant les deux langues, pourra même préférer la traduction à l'original. Ce type de résultat donne une certaine valeur à la traduction et une grande satisfaction à l'interprète. Mais dans le cas de la traduction orale, la démarche, par rapport à la traduction écrite, est inverse : dans cette dernière, le traducteur, au moment de la traduction, consacre une grande partie de son temps à la recherche des mots et expressions pour rendre le texte d'arrivée de plus en plus transparent. Cependant dans la traduction orale cette recherche doit précéder l'acte de traduction sans oublier le rôle capital que joue la mémoire immédiate dans l'appréhension des messages et la mémoire cognitive qui en est le complément. Outre la connaissance et la maîtrise de la langue d'arrivée et celle du départ pour comprendre le sujet, il faut aussi une méthode pour l'interprète, une méthode pour l'empêcher de tomber dans de simples correspondances et rechercher immédiatement les équivalents. Il lui faut un travail de recherche du sens suivi d'une reformulation par l'établissement d'équivalences : l'interprétation n'est pas un travail sur la langue mais un travail sur le message, pour obtenir un résultat satisfaisant dans l'interprétation orale, nous abandonnons en route la plupart des mots pour saisir le sens et reconstruire un nouvel énoncé, un énoncé équivalent et exprimé dans un langage naturel, spontané, avec les moyens de support linguistique de la langue d'arrivée. Selon Seleskovitch, l'ancienne directrice de l'Ecole Supérieure des interprètes et des traducteurs, il y a une démarcation entre *les significations linguistiques* et le *sens des énoncés* : un mot, une proposition ou une phrase hors contexte et hors situation, non destinés à la communication, possèdent une signification linguistique, par contre tout énoncé destiné à un interlocuteur dans un contexte et une situation déterminés, possède un sens. « Ce sens est vouloir dire du locuteur, il correspond à ce que comprend l'auditeur. » (Citée par M.Lederer, 1981 : 114).

Donc comme il y a question de sens il y a également une théorie du sens qui exige de la part de l'interprète :

- une forte concentration
- une mémorisation auditive et visuelle
- une certaine éloquence
- une capacité immédiate de comprendre
- un esprit de synthèse

La traduction orale exige une traduction dynamique, autrement dit une traduction qui transmette le message, une traduction dans laquelle, vu le caractère évanescent de la parole, la déverbalisation se met en œuvre et la fidélité à la correspondance formelle disparaît. Prenons comme exemple une simple phrase en anglais : « *Flowers are lovely, and love is flowerlike* » qui donne pour traduction : les fleurs sont adorables et l'amour est comme une fleur. On voit que la fidélité à la forme de sorte que les mêmes mots soient répétés pour créer une sorte d'harmonie, est souvent impossible. C'est non seulement le cas de la traduction orale mais aussi celui de la traduction écrite. Cependant comme nous le dit Michaël Oustinoff, « la traduction orale est très largement soumise à une logique du *signifié* : contrairement aux signifiants de l'écrit que l'on peut lire et relire, les signifiants de la chaîne orale disparaissent au fur et à mesure de notre mémoire. Reste donc essentiellement le sens » ( Oustinoff, 2003 : 89). Il est à préciser qu'il existe plusieurs formes de mémoire (à court et à long terme), mais celle dont on se sert en écoutant un message est la mémoire dite immédiate ou « à très court terme ». Cette mémoire immédiate varie très peu d'une personne à l'autre et elle « retient au niveau de la conscience un segment de chaîne sonore de cinq à neuf « items » (mots, lettres, chiffres…) qu'il conserve pendant quelques deux à trois secondes »(2002 : 243).

Donc puisque les signifiants défilent à raison de cinq à neuf items pour disparaître au bout de deux à trois secondes de la mémoire, ce ne sont pas les *signifiants* qu'il faut retenir mais les *signifiés*. C'est pourquoi dans les ouvrages consacrés à l'interprétariat on trouve non des « unités de traduction » mais des « unités de sens » qui sont aussi des « unités de discours ». Une fois ces unités discernées, il faut les exprimer de manière adéquate dans une autre langue, également à l'oral. Dans une traduction écrite maladroite, la lecture et la relecture peut plus ou moins rendre compréhensible le texte traduit mais cela n'est pas le cas de la traduction orale : les propos de l'interprète doivent être parfaitement intelligibles, la simultanée aussi bien que la consécutive doivent s'entendre comme un parler normal. Donc la clarté et la transparence sont les premières qualités de la langue d'expression de l'interprète, alors qu'un passage dans un texte peut-être relu à plusieurs reprises jusqu'à ce qu'il s'éclaire.

Dans la traduction orale, la clarté ne peut se définir que dans une visée cibliste, non sourcière. « Si l'interprétation n'est pas d'une clarté immédiate, si l'interprète exprime l'idée sous laquelle elle est donnée par l'autre langue au lieu de l'exprimer spontanément dans sa langue *comme s'il en était l'auteur*, son interprétation devient rapidement opaque » (2002 : 137). L'idéal c'est que l'interprète traduise dans la direction de sa langue cible. Il doit pouvoir traduire non seulement en temps réel c'est-à-dire à la vitesse normale mais il doit veiller à s'exprimer comme l'aurait fait le locuteur des propos prononcés s'il s'était exprimé dans la langue de l'interprète. Finalement on peut dire que « la traduction orale est un excellent poste d'observation de la perspective cibliste » (Oustinoff, 2003 : 92). Elle est également un extraordinaire laboratoire pour montrer les mécanismes qui président au passage d'une langue à l'autre dans des conditions particulières.

**Transmission modulée**

Outre la reformulation des énoncés, au sein de toute traduction orale se réalise une modulation qui opère un changement de point de vue au niveau du message, autrement dit le sens du message est conservé dans le passage de langue A à la langue B, mais la

façon de l'exprimer diffère parce que la perception du monde et de certains rapports logiques est différente dans les deux cultures. La modulation se met en œuvre aussi bien dans la traduction écrite que dans l'interprétation. Prenons comme exemples quelques modulations sur lexique où on remplace un terme par un autre qui lui est uni par une relation logiquement nécessaire. Un énoncé tel que **He swung the bill in my face** peut être traduit **« Il m'agita l'addition sous le nez »** et en iranien on dit **« Il me mit l'addition sous les yeux »** ou **We have to do it by the book** peut subir une modulation telle que **« Nous devons faire ça dans les règles »**. La modulation peut aussi être grammaticale et subir un changement qui joue sur la **modalité** (affirmative/négative, injonctive/interrogative, etc.) ou la **diathèse** (choix entre voix active et voix passive). Voici quelques exemples de modulation grammaticale.

**He has been a source of disturbance ever since = « Il n'a cessé d'être une source de problèmes depuis (négation) »**
**If it ever did end = « a-t-elle vraiment cessé ? (interrogation) »**

L'intérêt de la modulation est de permettre au message traduit d'avoir plus d'authenticité dans la langue cible. Donc on peut se permettre d'utiliser ce procédé surtout dans l'interprétation sans penser qu'on prendra une certaine distance avec les propos de l'orateur dès lors que le message traduit y gagne en « naturel ». Dans les exemples ci-dessous cités il est question de signifié/signifiant : dans l'un et l'autre cas, le sens est le même, c'est la forme que prennent les signifiants qui diffère.

**Les théories du sens**

Selon Seleskovitch « l'objet de la traduction n'est pas la texture dont est faite la langue mais le sens qu'y trouve celui auquel s'adresse l'orateur ». Ce qui est essentiel dans la pédagogie de la traduction c'est d'apprendre à détecter le sens entre l'implicite et l'explicite. Si l'on peut traduire certaines choses de façon compréhensible en prenant appui uniquement sur les significations de la langue, d'autres nécessitent de la part de l'interprète un apport cognitif pour pouvoir être restituées. Les théories des sens montrent ce qui se passe dans la tête de l'interprète au cours d'une traduction. Ce n'est pas en comprenant la langue qu'on peut dire que l'on a compris le sens. Car c'est la langue plus les savoirs extralinguistiques qui nous permettent de comprendre le contexte verbal et tout ce qui est implicite et explicite dans ce contexte. Là, certes, une traduction mot à mot aboutira à des résultats maladroits. Tandis qu'une déverbalisation pourra aboutir à un résultat satisfaisant, une déverbalisation dans laquelle les propos originaux passés par la compréhension de la langue, plus les savoirs extralinguistiques et la recherche des équivalents seront réexprimés dans la langue d'arrivée. Ici on prend un exemple cité par Michaël Oustinoff (Oustinoff, 2003 :93).

**Original: « We must strike a decent balance between the burgeoning demands of more people for a better life and the inescapable reality of a fragile environment. »**
**Int I: "Nous devons avoir un équilibre entre la demande que posent des populations de plus en plus nombreuses pour avoir une vie meilleure… et l'équilibre entre les considérations de l'environnement qui est très fragile. »**
**Int II : « Il faut un équilibre entre les exigences multiples de tous ceux qui veulent une vie meilleure et les graves dangers qui menacent l'environnement. »**

On voit que la seconde traduction où la déverbalisation a lieu, est nettement meilleure. Malheureusement dans nos classes de traduction bien que les étudiants dominent plus ou moins le français, la tendance à s'en tenir aux mots est très fréquente. Même au bout d'une heure d'explication des théories de sens, quand on leur demande, comme exercice, de lire un texte français et réexprimer à la fois ce texte en persan, ils sont tellement collés aux mots qu'on dirait qu'ils ne savent pas parler leur langue. Ainsi quand on leur fait écouter un discours, ils n'écoutent plus le discours mais que les mots prononcés, surtout les mots qui leur paraissent difficiles, dans le souci de pouvoir les noter. Dans le cas inverse c'est-à-dire de traduire du persan en français, le résultat est encore pire.

Souvent il arrive que l'interprète oublie même les équivalents les plus faciles, mais tant que le sens de la phrase soit transmis correctement cela ne pose aucun problème et par contre nous montre que traduire, c'est procéder à la déverbalisation. Prenons quelques exemples très simples comme cette phrase prononcée dans un discours sur le regain économique :

**La productivité progresse à grand pas.** (2004 :138)

Dans une traduction simultanée ou même consécutive l'interprète peut dire : **« The productivity is progressing »** sans penser à trouver un équivalent pour **« à grand pas »** même si l'équivalent n'exige pas un effort particulier de mémoire car l'interprète pourrait simplement ajouter **« very quickly »**, mais peut-être sur le coup cette présence d'esprit lui fait défaut.

Dans une deuxième phrase du même discours on entend l'orateur dire :

**L'arrosage de milliards de dollars finit par être fécond.** (Ibid)

Là l'interprète ne fait que de calquer en traduisant : **« The arrosage of billions of dollars finished to be fecond ».** Autrement dit il fait une traduction mot à mot. Il n'a sûrement pas le temps de vérifier si le verbe **« to water »** ou le terme **« watering »** s'emploient aussi dans un sens figuré en anglais, ou bien remplacer le mot **« fecond »** par **« to have results ».** Avec sa traduction calquée, l'interprète a eu recours à une de ces astuces de la langue. Ce qui arrive souvent aux interprètes, dans une réexpression orale du message : au cours d'une traduction consécutive l'interprète a peut-être la possibilité de s'adresser au public pour trouver un équivalent adéquat – si parmi les auditeurs il y a des gens qui dominent les deux langues – mais dans une traduction simultanée, enfermé dans sa cabine, l'interprète ne peut que recourir au calque. Etant donné que l'acte de traduction est une opération conceptuelle, les auditeurs aussi comprendront le sens des propos traduits même s'il y a un recours au calque. Il faut dire que dans la conversation quotidienne, le calque se produit fréquemment et même non pas sous forme d'une traduction mot à mot mais carrément sous forme d'une copie exacte du mot ou de l'expression :

**Passer un week-end avec ses parents**
**Prendre une after**
**Mettre une robe casual**

Sont des calques qui s'emploient souvent en persan.

Outre le calque il y a d'autres moyens de ruser avec les équivalents. Que faire avec des mots et des expressions spécialisés qui appartiennent à un domaine particulier et dont l'interprète ne connait pas la signification? Il faut certes les prononcer tels quels, les auditeurs qui sont sûrement spécialistes du domaine, comprendront le sens. Que faire quand on n'entend pas la confusion des voyelles et des consonnes surtout si la langue à laquelle parle l'orateur n'est pas sa propre langue ? On peut trahir un tout petit peu l'orateur en interprétant le sens global de ses propos, sachant qu'on a toujours la possibilité de se corriger avec plus de ruse et de délicatesse quelques minutes plus tard.

**Faut-il prendre des notes au cours d'une séance d'interprétation ?**

Souvent dès qu'une séance d'interprétation commence les étudiants se dépêchent de prendre des notes sans tenir compte du fait qu'il ne faut « jamais commencer les notes avant d'avoir entraîné la mémoire. Les notes ne sont pas une solution au problème mais assistent juste la mémoire à court terme. Elles sont des *béquilles* mais non pas des *prothèses* ; survalorisées elles peuvent conduire à l'erreur » (2010 :4) La première chose à laquelle doit penser l'interprète débutant, c'est le cas de la plupart de nos étudiants, c'est faire l'analyse logique du discours qu'il écoute et ne prendre des notes que pour fixer la charpente de cette analyse et de se mettre à noter dès qu'il saisit la première idée ; Ainsi doit-il noter les chiffres, les noms propres qui échappent aussitôt à l'oreille et à la mémoire. Bref les notes ne servent qu'à la mémoire à court terme, « il n'y a pas un système universel de notes » (Ibid. : 11) et en ce qui concerne les abréviations utilisées par l'interprète, elles ne sont que personnelles et souvent issues de l'imagination de chaque interprète. Tout ce qu'on vient de dire concerne l'interprétation consécutive et non pas simultanée, cette dernière exigeant de ne pas du tout noter mais surtout d'écouter.

**Pourquoi une stylistique de la parole dans l'interprétation ?**

La stylistique de la langue, selon Vinay et Darbelnet, dans *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, s'applique à toute phrase hors discours. En ce qui concerne la stylistique de la parole dans la traduction orale, il faut parler de:

- l'éloquence : savoir parler en public
- la clarté : pour passer un message de la langue A à la langue B, il faut que l'auditeur de cette dernière langue puisse arriver tout droit au sens désigné par l'énoncé traduit sans se trouver dans l'obligation d'analyser l'énoncé du point de vue linguistique.
- l'écoute active de la part de l'interprète
- savoir trouver le juste ton et le juste rythme

Selon Marianne Lederer « La stylistique de la parole se distingue de la stylistique de la langue en ce que la clarté de l'expression se mesure par rapport à l'ensemble des facteurs qui interviennent dans la communication : qualité de celui qui parle et de celui à qui s'adresse le discours, situation sur laquelle s'appuie l'énoncé, bagage cognitif commun, etc. La logique de l'expression n'est pas la logique au sens des logiciens mais le processus qui fournit à l'auditeur des structures lui permettant de ne pas saisir la signification immédiate de la phrase en dehors du sens pragmatique qu'elle exprime. » (Lederer, 1981 :357)

## En guise de conclusion

Dans l'introduction de son livre intitulé *Dire presque la même chose*, Umberto Eco écrit : « Supposons que, dans un roman anglais, un personnage dise *it's raining cats and dogs.* Le traducteur qui, pensant dire la même chose, traduirait littéralement *il pleut des chats et des chiens*, serait stupide. On le traduira par *il pleut à torrents* ou *il pleut des cordes.* Mais si c'était un roman de science-fiction, écrit par un adepte des sciences dites « fortéennes », racontant qu'il pleut vraiment des chats et chiens ? On traduirait littéralement, je vous l'accorde. Mais si le personnage allait chez Freud pour lui raconter qu'il souffre d'une curieuse obsession des chats et chiens, par lesquels il se sent menacé quand il pleut ? Là aussi on traduirait littéralement, mais on perdrait une nuance : cet Homme des Chats est également obsédé par les phrases idiomatiques. » (Eco, 2003 : 7-8)

Donc c'est dans la saisie des significations pragmatiques des mots que l'on arrive à l'organisation du sens et par là à l'unité de sens ; et quant aux unités de sens, elles résultent de l'intégration dans le bagage cognitif de ces significations pragmatiques.
Aussi bien dans la traduction écrite que dans l'interprétation, l'essentiel c'est de voir le sens de l'original apparaître dans la traduction. Les mots, selon le contexte dans lequel ils se trouvent, peuvent être porteurs de sens différents et c'est par le biais de la reformulation ou la déverbalisation que le traducteur ou l'interprète transmet un message de la langue A à la langue B ou vice versa sans qu'il soit dans l'obligation de traduire segment par segment l'énoncé original. Cependant il y a des cas de traduction où la traduction écrite est aussi difficile que l'interprétation. Que direz-vous à propos de la traduction d'un dialogue tout court comme :

**A-Do you like tee?**
**B-No, I like after T.**

Quelle intention peut-on attribuer aux propos de la personne B? Dans l'alphabet français ou anglais, après « T » c'est « U » dont l'assonance est comme le « you » anglais. Donc la personne B avait l'intention de dire « I like you ». Dans des cas pareils il faut peut-être laisser à l'auditeur de déchiffrer l'implicite car le recours à aucune ruse de la langue ne nous permet de résoudre le problème de la différentialité des langues. Dans des cas pareils, bien qu'on se trouve dans une logique du signifié, la forme reste subordonnée au sens, autrement la compréhension s'en trouve freinée. Et c'est là qu'on peut dire bien que l'essentiel soit de transmettre le sens, la forme s'impose toujours : traduire le sens en oubliant complètement la forme n'est pas toujours possible, même dans une traduction orale, même dans toute déverbalisation, dans toute reformulation.

## Bibliographie

Eco, U., 2003, *Dire presque la même chose*, Grasset, Paris.

Kumbaro, M., 2010, Séminaires à l'Université de Téhéran.

Lederer, M., 1981, *La traduction simultanée*, lettres modernes, Paris.

Oustinoff, M., 2003, *La traduction*, PUF, Paris.

Perrin, I., 2004, *l'anglais comment traduire ?* Hachette, Paris.

Seleskovitch, D. & Lederer, M., 2002, *Pédagogie raisonnée de l'interprétation,* Didier, Paris.

Vinay, J-P., Darbelnet, J, 1977, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, Paris.

# La littérature de jeunesse comme médiateur interculturel en classe de FLE

**Christelle Maizonniaux**
Australian National University, Canberra

**Résumé** : Cette présentation se propose de faire la synthèse des observations et réflexions qui font suite à une recherche conduite dans le cadre d'une étude doctorale en milieu universitaire australien multilingue et multiculturel (Australian National University, Canberra) pendant un semestre dans le cadre d'un cours de lecture-littérature, ayant pour corpus des œuvres de littérature de jeunesse contemporaine de langue française publiées en France, au Québec et en Suisse. Nous nous proposons d'aborder ici les questions suivantes : dans quelle mesure, la littérature de jeunesse contemporaine de langue française constitue-t-elle un support pertinent pour une réflexion interculturelle ? Quelle réflexion interculturelle peut-elle s'ouvrir dans le cadre de la classe de FLE par le biais de la littérature de jeunesse ? Quelles sont les modalités d'une telle démarche ? Quelles sont les compétences interculturelles visées ? Comment engager des étudiants d'origines et de cultures diverses dans un travail linguistique, culturel et interculturel autour de ces supports spécifiques ?

**Mots-clefs** : littérature de jeunesse ; FLE ; compétences interculturelles ; contexte universitaire multilingue et multiculturel ; lecture en langue étrangère

**Abstract**: This article proposes a summary of the observations and reflections arising from doctoral research undertaken in a multilingual and multicultural university context in Australia (Australian National University, Canberra) over one semester in a reading and literature course based on contemporary children's literature written in French from France, Quebec and Switzerland. An examination of the following questions is proposed: To what extent does children's literature constitute relevant material for intercultural analysis? What intercultural perception can be fostered through the study of children's literature in a class of French as a foreign language? What processes can be used in this approach? What intercultural skills are sought? How can we engage students of diverse origins and cultures in linguistic, cultural and intercultural exploration using these specific tools?

**Key words**: children's literature ; French as a foreign language ; intercultural skills ; multilingual and multicultural context ; reading in a foreign language

## Introduction

Dans un article intitulé « L'internationalisme, la République universelle de l'enfance et l'univers de la littérature d'enfance », Emer O'Sullivan, spécialiste de littérature de jeunesse, repousse l'idée défendue en 1932 par Paul Hazard d'une « république universelle de l'enfance », idée selon laquelle il n'y aurait ni frontières ni langues étrangères. Selon Hazard, il existerait une littérature transnationale mondiale œuvrant dans un idéal de paix. Or, c'est comme l'indique la chercheuse germano-irlandaise, ignorer « à la fois les conditions de sa production et celles qui agissent sur sa circulation entre la multitude des pays » (O'Sullivan, 2006 : 25).

On peut en littérature de jeunesse opposer, comme le dit Jean Perrot « l'universel » au « particulier », opposer ce qui ressort de Walt Disney à des productions, locales et spécifiques. Dans l'un de ses récents ouvrages intitulé « *Mondialisation et littérature de jeunesse* » Perrot propose une analyse précise d'un nombre important de livres pour la jeunesse qui appartiennent au « particulier », où il intègre une perspective sur les transformations de la langue et des genres littéraires (Perrot, 2008). D'autres questions en lien avec la mondialisation font également débat dans la recherche contemporaine en littérature de jeunesse, tels que les aspects sociaux de cette littérature ou les questions liées au domaine de l'édition. D'autres points sont encore débattus comme la question du destinataire, la valeur littéraire de la littérature de jeunesse, ses liens avec la littérature pour adultes et, aspects non moins intéressants, ses thématiques et sa réception.

Un grand nombre de ces thèmes sont pertinents pour notre recherche (doctorale) puisque celle-ci porte sur les apports de la littérature de jeunesse pour l'enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire australien plurilingue et pluriculturel.

L'objectif de la présente communication est de vous présenter tout d'abord quelques-uns des aspects culturels de la littérature de jeunesse en illustrant notre propos par quelques exemples issus de notre corpus avant de proposer une réflexion sur les « cercles de lecture »[1] comme outils pour la réflexion et la discussion interculturelle.

## I : La littérature de jeunesse : quelles spécificités culturelles ?

Le genre Littérature de jeunesse englobe des supports forts différents tels qu'albums, documentaires, roman pour la jeunesse ou encore recueils de poésie pour n'en citer que quelques uns. Notre réflexion porte plus spécifiquement sur l'album et le roman pour adolescents, et dans ces deux cas exclusivement sur des récits. La recherche en didactique des langues a montré que les récits étaient assez facilement accessibles aux étudiants à cause de la simplicité de leur structure et que les rappels (c'est-à-dire le nombre d'idées rapportées à la suite de la lecture) étaient meilleurs que ceux pratiqués notamment à partir de textes informatifs (Cornaire, 1999).

### Contexte et problématique de la recherche

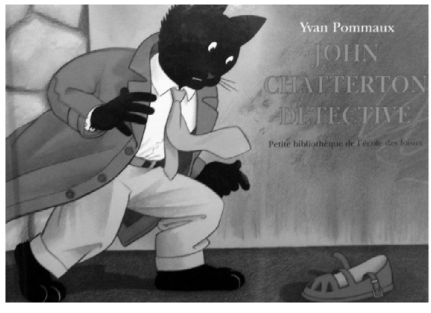
Nous dirons tout d'abord quelques mots de notre contexte et de la démarche qui a été la nôtre. Notre projet pédagogique, qui s'appuie sur la recherche actuelle sur la lecture littéraire en classe de langue étrangère, doit conduire les étudiants *ab-initio* (c'est-à-dire des deux premières années d'université) non seulement à lire des œuvres complètes

mais également à écrire une version personnelle d'un conte en s'inspirant s'ils le souhaitent des réécritures étudiées en classe. Les étudiants sont inscrits en *ab-initio*, ils totalisent 130 heures de français (cours répartis sur l'année) et se trouvent à une période charnière de leur apprentissage, puisqu'ils doivent passer de la lecture d'extraits (qu'ils soient littéraires ou non) à la lecture autonome d'œuvres intégrales ou de textes plus longs et plus complexes de littérature générale et ce, en particulier au second semestre de deuxième année. Le type de démarche que nous proposons, basée sur un corpus d'œuvres contemporaines pour la jeunesse, a fait l'objet jusqu'à présent de peu de recherches dans le champ de la didactique des langues-cultures.

Le conte, genre très ancien, très connu et déjà étudié sous de très nombreux aspects, a déjà été analysé comme outil de médiation interculturelle dans l'apprentissage (Decourt, 1991 ; Tooth, 2007 ; Menigoz, 2007). Nous avons choisi d'ouvrir notre séquence de 13 semaines par *le Petit Chaperon Rouge* et deux de ses réécritures contemporaines. Plusieurs ouvrages récents consacrés aux réécritures de ce conte et publiés dans la sphère anglo-saxonne (Zipes, 1993 ; Beckett, 2002 ; Orenstein, 2002) montrent bien l'actualité de ce conte et l'intérêt qu'il continue de susciter tant chez les écrivains que chez les lecteurs.

**Le culturel à l'œuvre dans l'album**

S'inscrivant dans la catégorie des réécritures de contes contemporaines, l'album *John chatterton Détective* (1995) constitue un support particulièrement intéressant du point de vue du contenu culturel. Yvan Pommaux propose ici une réécriture particulièrement pertinente qui repose sur un double jeu parodique : la parodie de contes *(Le Petit Chaperon rouge et Le Petit Poucet)* et celle de récits policiers.



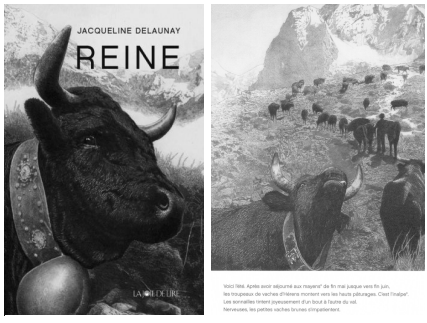

John Chatterton Détective, Yvan Pommaux,
© L'école des loisirs, 1993

Le culturel apparaît notamment à travers l'intericonicité[2] — ici avec le film *Le Faucon maltais*—dont le rôle principal du détective privé est tenu par Humphrey Bogart[3]. L'intericonicité se révèle être un des jeux que cet album instaure avec le lecteur. Lorsque l'on confronte les images de l'album avec quelques photogrammes du film, la parodie est évidente. On retrouve chez Yvan Pommaux le style et l'atmosphère des films américains des années quarante : vêtements identiques, bureau exigu, lumière tamisée, postures des personnages par exemple. L'univers dans lequel évolue son héros est celui des bas-fonds de la ville, ceux-là mêmes que fréquentent les héros des films noirs.

Un autre niveau de référence (celui de l'art en l'occurrence) est à l'œuvre lorsque Pommaux représente le loup machiavélique et narcissique de son histoire dans une galerie de tableaux et de sculptures pour le moins singulière…Nous y reconnaissons entre autres : *Homme traversant une place par un matin de soleil* d'Alberto Giacometti (1950), *Red is a word* de Ben Vautier (1975), *Mme Récamier* de Jacques-Louis David (1800), le Reichstag emballé par Christo (1995) et d'autres bien sûr. Nous pouvons nous

interroger sur la fonction de l'art dans cet album. Il nous semble d'abord que le terme « art » fait le lien entre le support (l'album) qui, dans certains cas, « a qualité d'œuvre »[4], sa forme—qui ici emprunte au 7ème art et à la BD (elle-même appelée le 9ème art)—et le thème du film parodié (le détective y recherche une œuvre d'art volée). Par ailleurs, la présence de l'art permet un jeu avec le lecteur qui peut endosser le rôle de détective en essayant de retrouver les références.

Si l'intericonicité est un moyen privilégié de transmettre du contenu culturel chez Pommaux, il en va autrement de l'album de la Suissesse Jacqueline Delaunay, intitulé *Reine*. L'image, très présente dans l'album, joue le rôle d'illustration tout en apportant au lecteur étranger des éléments culturels qui ne sont pas fournis par le texte. Le paysage, élément fort de la culture et de l'identité suisse (Cetlin, 2008) y joue un rôle primordial, voire un « rôle de personnage ».[5]




Reine, Jacqueline Delaunay, © La Joie de oire, 2008

Le titre du livre *Reine* fait allusion à une tradition bien particulière du Val d'Hérens dans le Valais suisse, qui veut que le jour de la montée des troupeaux à l'alpage, les vaches se livrent des combats. Ces combats qui ont lieu au début de l'été permettent de désigner celle qui sera « Reine ».

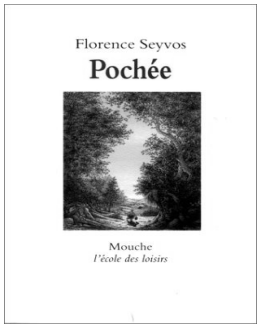
A travers la lecture de *Reine,* et de lectures additionnelles (documents informatifs sur le Valais, sur la Suisse, premiers chapitres du *Robinson suisse* de Johann David Wyss) (Wyss, 1870) nous avons voulu regarder en quoi ce livre participait à la « transmission des valeurs traditionnelles et culturelles suisses que sont la liberté, la famille ou encore la religion »[6]. La mise en regard de cet album avec le « classique » de la littérature suisse *Le Robinson suisse* a offert une perspective tout à fait pertinente dans la mesure où elle a permis d'identifier des éléments communs aux deux ouvrages (le courage des personnages, la force de la nature…) et a aussi encouragé une discussion interculturelle sur le rôle et la place de l'animal en Suisse et dans les régions du monde d'où étaient originaires les étudiants.

Cette lecture, proposée à de jeunes adultes, a également permis de réfléchir *a posteriori* sur les traits culturels évidents dans un certain nombre d'ouvrages pour la jeunesse provenant de pays différents. Dans une perspective interculturelle, la discussion a mis en lumière quelques-uns des traits spécifiques à la littérature de jeunesse australienne avec par exemple le rôle joué par la plage[7].

Ces deux exemples nous montrent comment l'album, encore appelé par Isabelle Nières-Chevrel, « l'image-texte », peut être porteur d'un fort contenu culturel. L'album, à travers la présence forte de l'image, invite à un travail qui va au-delà de la lecture linéaire du texte ; il invite à toutes sortes d'aller-retour entre l'image et le texte, entre les images elles-mêmes, entre les éléments qui entrent dans la composition de l'image. Dans l'album *Reine*, la présentation de la vache Saphir, qui suit celle de Lionne, la vache rivale et jusque là invaincue, montre comment texte et image peuvent apporter des informations différentes et, dans certains cas, complémentaires. Alors que l'image

représente dans les deux-tiers droits de la double page, Pierre d'Evolène et sa vache Saphir en situation d'attente, regardant tous deux dans la même direction, le texte, lui, fournit au lecteur des informations qui ne peuvent être convoyées par l'image et qui non seulement justifient l'attachement de Pierre pour Saphir mais aussi contribuent à la dramatisation du récit. Sur une autre image qui présente les deux finalistes avant le combat, la composition de l'image — une double-page — fait écho à la situation décrite dans le texte : le regard du lecteur s'attarde d'abord sur la vache Saphir, massive, présentée au premier plan sur les deux-tiers gauches de l'image, puis sur ses cornes et sur celles de sa rivale (les cornes — annonçant le combat — constituent ici la jonction visuelle entre les deux bêtes présentées). Le regard du lecteur se pose enfin sur Lionne, la vache rivale, présentée sur le dernier tiers droit de l'image. Quoiqu'en retrait, Lionne occupe une position dominante, donc menaçante.

**Et dans un roman pour la jeunesse**




Pochée, Florence Seyvos, © L'école des loisirs, 1994

Le roman pour la jeunesse, de par ses thématiques, apporte lui aussi une dimension culturelle et peut, à travers des ouvrages à portée philosophique comme celui de Florence Seyvos, *Pochée,* que nous avons choisi pour le cours, ouvrir à une réflexion et une discussion interculturelle. Ce récit d'une soixantaine de pages, qui traite notamment de thèmes comme la mort et le deuil, a une forte résonance auprès de jeunes adultes. Ce livre a été particulièrement bien reçu de la part de nos étudiants, comme le montre une première analyse des questionnaires distribués en fin de semestre.

Il faut cependant noter que la lecture du début de ce roman avait, dans un premier temps, suscité une réaction négative chez les étudiants, ceux-ci le trouvant « trop triste ». Une discussion interculturelle s'était alors ouverte sur ce qu'un pays donne à lire à sa jeunesse et avait amené les groupes à réfléchir sur ce que l'on peut qualifier de « spécificités culturelles ». Le domaine de la traduction offre un éclairage sur ce sujet. La recherche a montré que certains ouvrages ne passent pas les frontières (et c'est le cas pour un certain nombre de romans français pour la jeunesse en Allemagne) car, si les éditeurs reconnaissent, en général, la qualité et la créativité de la production française, ils jugent un certain nombre de romans pour la jeunesse trop durs, trop sérieux, et peu aptes à se vendre sur le marché allemand. Ils décident par conséquent de ne pas les traduire.[8] Ceci illustre bien la spécificité culturelle de la littérature de jeunesse, littérature qui est le reflet des « représentations partagées par les membres d'une même communauté » (Collès et Dufays, 2001 : 230). Ces textes présentent, comme l'affirme Isabelle Nières-Chevrel, « un intérêt culturel indéniable et souvent méconnu (…) Ils témoignent des transformations sociales et participent de l'histoire de notre culture » (Nières-Chevrel, 2002: 104). Plus largement, ils permettent dans le cas d'un enseignement de langues-culture avec un public d'apprenants multilingue et multiculturel, d'ouvrir à des discussions interculturelles.

Nous ne pouvons explorer ici en détail la question des aspects proprement culturels dans le roman pour la jeunesse, mais un certain nombre d'entre eux nous semblent essentiels : la langue, le choix des thèmes et leur traitement, la présentation de l'ouvrage qui inclut l'image de couverture…

**Pour synthétiser…**

Retenir la littérature de jeunesse comme support pour l'enseignement des langues, c'est reconnaître que sa forme, ses thématiques et ses aspects culturels permettent de répondre aux objectifs linguistiques, culturels et interculturels mis en avant ces dernières années par la didactique des langues et des cultures.

En outre, l'étude d'ouvrages de littérature de jeunesse ouvre à une réflexion plus large, sur ce qu'est la littérature de jeunesse et dans quelle mesure elle est, comme le dit Isabelle Nières-Chevrel « une des composantes — trop souvent négligée — de ce qui construit une culture nationale » (Nières-Chevrel, 2002 : 97). Elle permet non seulement la rencontre avec l'autre, mais aussi, par un jeu de distanciation, d'apprécier le rapport qu'une société entretient avec sa jeunesse. Sa lecture invite aussi, et ce dans une perspective interculturelle, l'adulte non francophone à un retour sur son expérience propre, sur son enfance. Elle lui permet de réfléchir à la place de l'enfant, là où même il a grandi. La littérature de jeunesse offre donc des perspectives littéraires, sociales et historiques. Notre démarche rejoint ici celles que Collès et Dufays appellent des « démarches anthropologiques et interculturelles qui permettent aux textes littéraires de favoriser une mobilisation des affects et une prise de conscience identitaire et, en même temps, de servir de clés de compréhension des comportements et de la vision du monde d'autrui » (Collès et Dufays, 2001 : 231-232).

**II : Les cercles de lecture**

Afin de rendre les échanges culturels et interculturels plus féconds, nous avons proposé à nos étudiants, en lecture optionnelle/facultative, un certain nombre de documents relatifs au thème du loup ou au thème du Petit Chaperon Rouge : il pouvait s'agir d'extraits de presse d'actualité (relatifs aux problèmes contemporains posés par la réintroduction du loup dans les Alpes), de lecture d'analyses relevant de divers domaines (ethnographie, psychanalyse), de documents iconographiques allant de l'imagerie populaire aux photographies de Sarah Moon, de notices d'encyclopédie, d'extraits de romans (en particulier le policier de Fred Vargas, *L'homme à l'envers*), de la version chinoise du conte source (intitulé *La panthère*) et d'autres documents que nous ne pouvons énumérer ici. Le corpus de base (composé d'œuvres de littérature pour la jeunesse) s'est ainsi trouvé complété, élargi et amplifié dans une perspective culturelle et pluridisciplinaire.

**Hypothèses**

Lors de la première expérimentation de ce cours en 2009, nous avons regretté que les documents donnés en lecture optionnelle aient été finalement assez peu regardés par les étudiants et n'aient pas fait l'objet d'une exploitation qui permette une réelle rencontre culturelle et interculturelle. Il nous a semblé que les cercles de lecture, d'abord introduits à l'école primaire au Québec dans le contexte de la lecture en langue maternelle, pouvaient être transposés au contexte universitaire dans le cadre d'un enseignement de langue et culture étrangère. Notre hypothèse était que ces cercles pouvaient donner des résultats satisfaisants en termes de :

- motivation (inciter les étudiants à lire davantage, à lire des supports variés (qui vont de l'article de journal au document iconographique en passant par la notice d'encyclopédie ou l'extrait de littérature générale) ;

- satisfaction personnelle (certains des documents étant plus longs et plus complexes que les œuvres mises au programme, ils pouvaient répondre aux attentes d'étudiants ayant une meilleure maîtrise du français) ;
- d'implication dans leur apprentissage puisque les cercles de lecture reposent sur la prise d'initiative individuelle.

**Qu'est-ce que les cercles de lecture ?**

Les cercles de lecture ont été initialement conçus dans le cadre de l'enseignement primaire au Québec pour se substituer aux questions de compréhension. Ils visent à encourager les discussions au sein de petits groupes, discussions au cours desquelles les élèves commentent les textes ou confrontent leurs opinions. Jocelyne Giasson (Giasson, 2005) propose la convocation des cercles de lecture après que chaque chapitre a été lu. Pour notre part, nous avons décidé qu'ils n'apparaîtraient qu'en fin de parcours, une fois achevée la lecture du livre ou de l'album, et ce afin de ne pas interrompre le processus de lecture de l'œuvre complète, de ne pas interférer dans les processus de compréhension et d'appropriation qui ont lieu tout au long de la lecture. Par ailleurs, nous n'avons pas voulu que plusieurs groupes se réunissent de façon concomitante en se basant sur des ouvrages qui pouvaient être différents selon les groupes, comme Giasson le propose, mais nous avons préféré réunir un seul groupe à la fois autour d'un même ouvrage. Ce fonctionnement permet de favoriser les interactions non seulement au sein du cercle de lecture mais aussi entre les membres du cercle et le reste des étudiants, qui, pour un certain nombre d'entre eux, complètent des fiches d'évaluation distribuées par l'enseignant. Ces fiches d'évaluation à caractère formatif, visent à impliquer ceux qui écoutent et à procurer à ceux qui interviennent dans le cercle des commentaires sur leur prononciation, le contenu de leur intervention et les points à améliorer.

L'un des avantages majeurs du cercle de lecture est, en effet, de favoriser les interactions dans la classe et ne pas faire de la classe de lecture-littérature un lieu silencieux, où seules auraient leur place des activités de compréhension de l'écrit et d'expression écrite. Nous n'avons pas fourni de questions aux étudiants portant sur les documents proposés pour les guider dans leur réflexion/leur intervention. Nous leur avons cependant demandé de s'inscrire dans un des quatre rôles suivants : « maître des mots » (l'apprenant choisit des mots du texte et explique pourquoi il les a choisis), « maître des images » (l'apprenant choisit une ou plusieurs images et propose des commentaires/réflexions relatifs (relatives) à ces images), « maître des liens » (l'apprenant choisit de faire des liens avec des livres ou des films qu'il connaît ou avec un ou plusieurs des documents donnés en lecture optionnelle), « maître des passages » (l'apprenant choisit un ou plusieurs passages du livre, les commente et explique les raisons de son choix).

**Apports des cercles de lecture**

Les cercles de lecture, dans la mesure où ils favorisent la mise en voix d'une lecture personnelle et individuelle d'un texte, d'une image, d'un texte-image, sont en parfaite adéquation avec les orientations actuelles de la recherche en didactique de la lecture. Ils permettent de mettre en avant la polysémie des ouvrages étudiés et invitent chaque apprenant à proposer « sa » lecture de l'ouvrage. Les cercles de lecture favorisent ainsi les interventions dans la classe, interactions qui se font souvent sur le terrain de l'interculturel. Une de nos étudiantes a, par exemple, analysé le rapport texte-image

dans l'album « Reine ». Le cercle de lecture permet le partage de la pluralité des lectures, des interprétations. Il permet d'intégrer une dimension critique et s'avère extrêmement fécond en termes d'échanges. Dans un contexte plurilingue et pluriculturel, ces échanges permettent un rapport à l'autre, à ses connaissances, aux lectures qui l'ont formé en tant qu'individu ; bref il se présente comme un moment privilégié du cours qui permet le partage de l'altérité.

## Conclusion

Nous n'avons pu montrer de manière exhaustive tous les aspects culturels de la littérature de jeunesse. Nous avons ici tenté d'exposer une démarche interculturelle-transculturelle qui prenne en compte la spécificité des supports très particuliers et très riches que constituent l'album et le roman pour la jeunesse.
Les réécritures de contes, qui constituent une partie de la littérature de jeunesse se tournent à la fois vers le passé et vers l'avenir en proposant des formes et des contenus nouveaux et inédits. La littérature pour la jeunesse, en ce qu'elle fait écho en nous aux origines, au patrimoine et à la culture, tout en y apportant un regard nouveau et des aspects novateurs, reflet des évolutions et des préoccupations de la société, est particulièrement pertinente pour l'apprentissage du FLE.
Dans un contexte de mondialisation, et de forte domination du marché éditorial par des ouvrages et des auteurs du monde occidental,[9] il est crucial d'ouvrir la porte aux petites productions reflétant des particularismes locaux, ce qui pourrait être fait en élargissant le corpus à des œuvres d'Asie écrits par des auteurs autochtones, par exemple.
Par ailleurs, d'autres pistes interculturelles sont à explorer : en adoptant une perspective historique on pourrait, en s'inspirant de l'analyse de Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon, montrer comment s'est fondée une identité nationale en Australie à travers l'abécédaire,[10] observer la place prépondérante qu'y occupe le territoire en tant qu'élément fondateur de la nation, observer la présence récurrente des paysages remarquables et de la faune unique et, selon les cas, la présence d'éléments de la période de colonisation blanche ou bien de la culture aborigène, et confronter ces spécificités à celles d'abécédaires d'autres cultures, français notamment.

## Notes

[1] Terme emprunté à J. Giasson (2005).

[2] Ce terme est l'équivalent de l'expression « intertextualité » mais il fait référence à des relations qu'entretiennent des images entre elles.

[3] Le faucon maltais, film de John Huston, produit par Hal B. Wallis, 1941.

[4] Nous empruntons cette formulation à Isabelle Nières-Chevrel : « C'est justement quand tout peut être pris en compte dans le déchiffrement d'un album-du format des images à la typographie et la disposition de son texte- que nous pouvons avancer que celui-ci a qualité d'œuvre. » (Nières-Chevrel, 2009 : 138).

[5] Expression reprise à Josiane Cetlin (correspondance personnelle).

[6] Expression reprise à Josiane Cetlin (correspondance personnelle).

[7] Pour plus de détails voir entre autres Ramsland et Ramsland (2003).

[8] Voir à ce sujet l'article de Julia Hanauer (2005).

[9] Emer O'Sullivan note d'ailleurs que les ouvrages d'Afrique ou d'Asie touchent à peine les lecteurs européens ou américains et que même 80% des livres pour enfants situés dans des cultures non européennes ou non américaines sont écrits par des auteurs européens et américains (O'Sullivan, 2006).

[10] Marie-Pierre Bonnardot-Litaudon propose une analyse particulièrement pertinente de cet aspect dans sa thèse non publiée (2008).

## Bibliographie

**Livres pour la jeunesse :**

Delaunay, J. 2008. *Reine,* Genève : La joie de lire.

Pommaux, Y. 1993. *John Chatterton Détective,* Paris : L'école des loisirs.

Seyvos, F. 1994. *Pochée,* Paris : L'école des loisirs.

**Autres références :**

Beckett, S. L. 2002. *Recycling Red Riding Hood.* New York : Routledge.

Bonnardot-Litaudon, M.-P. 2008. *Les abécédaires contemporains de l'enfance au regard de l'histoire du genre (Le domaine français et sa mise en perspective avec le domaine anglo-saxon).* Rennes-2 Haute Bretagne : Centre d'études des littératures anciennes et modernes.

Cetlin, J. 2008. L'édition des livres pour enfants en Suisse romande : morale, patriotisme, esthétisme. In : *Situations de l'*édition francophone d'*enfance et de jeunesse,* Paris : L'Harmattan.

Collès, L., Dufays, J.-L., 2001. « La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et le FLE ». *Enjeux,* n°51/52, pp. 231-232.

Cornaire, C. 1999. *Le point sur la lecture.* Paris : Cle international.

Decourt, N., 1991. « Le conte comme outil de médiation interculturelle ». *Repères n°3,* pp. 99-115.

Giasson, J. 2005. *La lecture—de la théorie à la pratique.* Bruxelles : De Boeck.

Hanauer, J., 2005. « Französische Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland ». *Beiträge Jugendliteratur und Medien,* 57, pp. 256-260.

Menigoz, A., 2007. « Pour un vrai partage des langues, des cultures et des savoirs dans les sociétés multilingues ». *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français,* XXXXII n°2, pp. 133-146.

Nières-Chevrel, I., 2002. « Faire une place à la littérature de jeunesse ». *Revue d'histoire littéraire de la France,* 102, pp. 97-114.

Nières-Chevrel, I. 2009. *Introduction à la littérature de jeunesse.* Paris : Didier jeunesse.

O'Sullivan, E. 2006. « L'internationalisme, la République universelle de l'enfance et l'univers de la littérature d'enfance ». In : *Le livre pour enfants : Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel,* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Orenstein, C. 2002. *Little Red Riding Hood uncloaked: sex, morality, and the evolution of a fairy tale.* New York : Basic Books.

Perrot, J. 2008. *Mondialisation et littérature de jeunesse.* Paris : Editions du Cercle de la librairie.

Ramsland, J., Ramsland, M. 2003. Children and the Australian Seaside. In : *L'enfant en Océanie* : *Regards sur les enfants, regards d'enfants,* Nouméa : C.O.R.A.I.L. et Université de la Nouvelle-Calédonie.

Tooth, A., 2007. « L'interculturel dans le conte : favoriser la compréhension en lecture grâce à des contes d'origine diverse ». *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français,* XXXXII n°2, pp. 25-32.

Wyss, J. D. 1870. *Le Robinson suisse.* http://www.gutenberg.org/files/18152/18152-h.htm, consulté le 22 Mars 2011.

Zipes, J. D. 1993. *The trials and tribulations of Little Red Riding Hood.* New York : Routledge.

# De la solitude du professeur à la démarche collaborative, concept, mise en œuvre et résultats de Groupes d'Échanges

**Massé Olivier**
Professeur coordinateur & formateur de formateur
Institut Français de Tôkyô (omasse@institut.jp)

**Résumé :** Les professeurs sont des experts. Qu'ils soient jeunes diplômés, qu'ils aient beaucoup d'années de métier, leur fonction vis-à-vis de leur public tout autant que de leur hiérarchie les met en position d'être *celui qui sait*. Assumer une telle mission est lourd de conséquences : défendu d'hésiter, interdit de se tromper, se réfugier dans le silence plutôt que de demander conseil, — car cela pourrait être vu comme un aveu d'incompétence… Quelque chose ne va pas.
Le professeur de langue est pourtant un professionnel de la communication : mettre en œuvre des échanges verbaux, améliorer la manière dont ils peuvent être mis en œuvre, c'est même son « fond de commerce ». Pourtant, dans la plupart de nos écoles, n'avons-nous pas tous fait l'expérience du peu d'occasions institutionnelles qui sont données aux échanges sur notre métier, la façon de le faire, ses difficultés. Comment améliorer les choses ?
Comme tout professionnel, pour recevoir un *feed-back* approprié, l'enseignant a besoin d'échanger avec ses pairs. L'article proposé analyse les difficultés qui ressortent de l'isolement de l'enseignant dans la classe, puis l'apport de la démarche collaborative qui peut être mise en œuvre au moyen de Groupes d'Échanges Pédagogiques. En nous fondant sur les expériences menées dans cinq centres de langues du Japon, nous exposons les avantages à en tirer, tant pour les enseignants que pour les institutions et pour la mission de médiation culturelle qui est celle de tout professeur de langue.

**Mots-clés :** Groupes d'Échanges Pédagogiques – Démarche collaborative – Formation des enseignants – Professionalisation – Démarche qualité

**Abstract**: Teachers are experts. They have graduate degrees, many years of experience, and a role in society that puts them in the position of being *the one who knows*. Taking-on the role of the teacher brings with it consequences. No longer can you hesitate with an answer, mistakes are not allowed, and don't even think of asking for advice, better to remain silent - it might be perceived as an admission of incompetence… Something is wrong.
A language teacher a communication professional: facilitating verbal exchanges, improving the way they are made to happen, that is this is the teacher stock-in-trade. But in most of our schools, haven't we all noticed how few opportunities the institution to exchange ideas about our profession, how best to do it, its challenges, provides? How to improve things?
Like all professionals, to receive appropriate *feedbacks*, teachers need to interact with their fellows. Our article analyzes the difficulties that emerge from the isolation of the teacher in the

classroom, then the contribution of the collaborative process that can be implemented through Educational Exchange Groups. Based on experiments conducted in five languages centers in Japan, we outline the benefits that can come out, both for teachers and for institutions and also for cultural mediation, which is the mission of any language teacher.

**Keywords**: Groups Educational Exchanges - Collaborative Approach - Teacher Training - Professionalization - Quality Approach

Le métier de professeur s'exerce dans un espace très particulier – la classe – dont la caractéristique est d'opérer une parenthèse par rapport au déroulement ordinaire de la vie sociale. Certes, certains enseignants passionnés ont pu se livrer à des expérimentations méthodologiques parvenant à « ouvrir la classe sur le monde », et tous espèrent que les nouvelles technologies de l'information faciliteront de semblables mises en œuvre. Malgré cela, aujourd'hui et pour certainement encore longtemps, la classe reste la classe : un système basiquement composé d'un groupe d'apprenants réunis pour suivre les directives d'un enseignant. Ce dispositif ancestral offre un moment de suspens nécessaire au travail de l'apprentissage, et quand bien même les contextes culturels, sociaux et économiques des individus et des infrastructures impliqués peuvent être d'une variété infinie, la situation professionnelle reste, elle, invariable : *une* personne a en charge la lourde responsabilité d'enseigner à tout un groupe d'autres personnes. Cette responsabilité fait la fierté de l'enseignant, mais chacun sait qu'elle est aussi son fardeau.

Toute profession, pourtant, comporte sa part d'efforts, d'inquiétudes, de prises de risques. Souvent cité à cet égard, Freud écrivait en 1937 « il y a trois métiers impossibles : gouverner, éduquer et guérir »[1]. Cependant, si l'homme politique a des comptes à rendre au peuple quand il dirige sa vie et son destin, si le médecin ne peut jamais ôter de chacun de ses gestes le risque d'une erreur de diagnostic, même si tous auront à endosser individuellement la responsabilité de leurs actes et de leurs choix dans leur mise en acte quotidienne, aucun ne se trouve isolé au point auquel peut l'être l'enseignant. Pour des raisons historiques ou de tradition, pour des raisons d'éducation et d'habitudes, mais aussi pour des raisons institutionnelles ou d'organisation du système dans lequel il opère, l'enseignant est en effet pris dans un contexte professionnel qui l'isole dans sa tâche et qui ne lui offre pas les moyens, dans le quotidien de sa mission, d'identifier ses difficultés pour y remédier de façon continue. On entend ainsi, parfois (trop souvent ?) qu'un professeur a « craqué », qu'il a quitté le métier ; ou bien qu'il a été démis de sa classe, parce que « ça n'allait plus ». L'institution qui constate cette défaillance avait pourtant tout d'abord jugé qu'il était en mesure d'assurer sa mission. Que s'est-il passé pour qu'une telle crise éclate ? Ou plutôt, que ne s'est-il pas passé pour que celle-ci soit anticipée et que, au fil des mutations de son contexte d'enseignement, l'enseignant n'ait pas pu lui-même trouver la voie d'une évolution lui permettant de faire son travail efficacement et de s'épanouir professionnellement ? N'y aurait-il pas moyen de reconsidérer l'espace de travail de l'enseignant afin que celui-ci soit en mesure d'anticiper et de trouver des réponses à ces questions ?

Soutenu dans notre réflexion par une équipe de direction désireuse d'améliorer les conditions professionnelles de son centre de langue[2], nous avons eu la chance de pouvoir expérimenter à l'Institut Franco-Japonais de Tôkyô, de 2006 à 2010, un dispositif

collaboratif d'échange, de réflexion et de co-formation entre les enseignants de français langue étrangère, depuis lors dénommé GEP (pour Groupes d'Échanges Pédagogiques). Dans cet article, nous vous ferons part de cette expérience de terrain, née d'une réflexion mêlant le pédagogique et le managérial. Dans une première partie, nous analyserons comment la spécificité du contexte professionnel de l'enseignant de langue étrangère est à la source de difficultés particulières et qui engendrent des besoins spécifiques tout à fait identifiables ; dans une seconde partie, nous envisagerons comment le concept de démarche collaborative nous invite à envisager une modification des relations entre les acteurs de l'enseignement afin de remédier aux difficultés endémiques préalablement dévoilées ; enfin, dans une dernière partie, nous serons en mesure de dresser un bilan des gains que représentent la mise en place d'un tel système de GEP aussi bien pour les individus impliqués que pour la structure où ils travaillent et pour la mission de médiation interculturelle qu'ils ont à assumer.

## 1. Le contexte professionnel

### 1.1 Seul maître à bord…

« Seul maître à bord de sa classe », il aime à se l'entendre dire, même s'il sait que ce n'est pas tout à fait vrai, puisqu'il ne décide ni du curriculum ni des supports d'apprentissage dans la plupart des cas. Une fois la porte de cette classe fermée, cependant, on lui laisse généralement toute latitude pour mener à bien sa mission de formation, ou d'éducation, car il en va de sa « liberté pédagogique », qui légitime et même fonde son statut de professeur. S'il peut professer, en effet, c'est parce qu'apprenants et institutionnels lui reconnaissent l'expertise nécessaire à un métier que ne peut pas faire tout un chacun : le goût de l'enseignement et des relations humaines ne suffit pas, en effet, pour être professeur : il faut pouvoir tenir la position de celui qui sait. Mais à la différence d'autres professions liées au savoir, celle de l'enseignant se caractérise par un dédoublement permanent entre le savoir comme *objet de connaissance* et le savoir comme *action sur la connaissance*.

Si l'on fait un parallèle avec d'autres professions dites intellectuelles, par exemple avec les métiers de médecins ou d'avocats, on peut voir que ce qu'ont appris ces derniers correspond directement à ce qu'ils mettent en action, selon un schéma simple de déclinaison de leur savoir disciplinaire en agir professionnel. Mais dans le cas de l'enseignant, les choses se compliquent : s'il s'agit d'un enseignant de mathématiques, la connaissance des mathématiques ne suffira pas à faire de lui un enseignant, car ce titre ne lui sera conféré, précisément, que s'il est en mesure de faire la démonstration d'un autre type de connaissances, pédagogiques cette fois. L'enseignant est donc ce travailleur intellectuel tenu pour devant maîtriser *un savoir double* : celui de sa discipline plus celui d'un pédagogue. Dans le cas de l'enseignement des langues étrangères qui nous concerne, on peut même voir une démultiplication en abîme des savoirs de l'enseignant : il doit connaître et savoir faire comprendre, entre autres choses, la grammaire de la langue, il doit connaître et savoir faire connaître les référents culturels de la langue qu'il enseigne, qu'ils soient littéraires ou populaires, et il doit en outre savoir gérer son groupe classe, connaître et décider de techniques d'animation pour faire en sorte que ses apprenants soient en mesure d'assimiler ou de construire les connaissances qu'il a charge de leur prodiguer, etc.

Si tous les enseignants sont tenus d'avoir à disposition ce double savoir, tous en revanche n'en ont pas conscience, et tous n'y ont pas été également préparés. Car si les jeunes diplômés en FLE/FLS ont la plupart du temps été sensibilisés aux problématiques spécifiques des pratiques de classe, il faut se rendre à l'évidence que, dans la plupart des Alliances Françaises, des Instituts Français et même des universités étrangères où le français est enseigné, les personnes ayant reçu une formation en didactique ne constituent pas la majorité des effectifs. Beaucoup d'entre elles ont d'abord été recrutées pour leur connaissance de la langue elle-même, pour leur motivation à faire le métier, et souvent sur la base de formations littéraires. Ayant elles-mêmes reçu pendant toute leur scolarité un enseignement de type magistral, on peut comprendre leurs confusions dans la mise en œuvre d'approches communicatives[3], quand par exemple la distinction entre objectif linguistique et objectif pragmatique n'est pas claire à leurs yeux[4]. Concernant les personnes ayant reçu une formation en didactique, parfois très poussée, celles-ci l'ont été dans des aires géographiques, et partant culturelles, généralement très éloignées de leur terrain d'action professionnel. Comment alors savoir si les démarches méthodologiques apprises en formation initiale sont adéquates au contexte dans lequel on est ensuite amené à travailler ? Comment savoir si les approches mises en œuvres doivent ou seulement peuvent être adaptées ? C'est là une catégorie de questionnement qui bourdonne souvent autour des salles de professeurs, et sur un ton plus net encore lors des rencontres pédagogiques qui rassemblent localement les enseignants.

Si la question du décalage entre la formation initiale et la réalité du terrain revient si souvent et perdure, alors même que les formations locales semblent de plus en plus se développer[5] et que les formations initiales s'efforcent au maximum d'offrir des outils d'analyse plus universels, ce n'est pas que les enseignants ne se posent pas les bonnes questions, mais simplement qu'ils ne se sont pas en mesure d'en formuler les réponses. Un médecin qui aurait un doute sur un diagnostic ou sur un geste médical à accomplir peut en effet aisément consulter un collègue, et la formation qu'il a reçue, alternant l'internat et l'externat, l'a dès le début préparé à travailler de la sorte. De même les avocats ont leur conseil de l'ordre, le barreau, etc. Qu'en est-il des enseignants ? Il existe bien sûr des associations de professeurs, des sociétés de didactique, mais outre le fait qu'une frange bien mince des corps enseignants en est membre, on s'y retrouve pour y traiter de questions générales, de théories de la didactique, au mieux de généralisation possible de bonnes pratiques, mais jamais du problème concret que l'enseignant de FLE/FLS peut rencontrer dans sa classe de langue. S'il a un doute sur le cas que présente son patient, le médecin appelle facilement un collègue. S'il a un doute sur le cas que constitue tel apprenant ou son groupe classe, sur sa façon de corriger la prononciation ou simplement sur l'exploitation possible d'une activité de manuel, l'enseignant de langue se trouve isolé : prisonnier du flux d'un cours qu'il doit conduire du début à la fin de l'horaire, pris dans un programme qu'il s'efforce de poursuivre pour répondre aux exigences de l'institution qui l'emploie, il n'a pas le temps de s'arrêter sur les détails de sa façon de faire la classe et il n'a personne qu'il peut interroger dans le moment où la question se pose. Si le système classe – de langue – est un système complexe où il faut à la fois gérer la compréhension, les interactions linguistiques, sociales, l'entraînement et bien souvent aussi une satisfaction de la clientèle, l'enseignant n'a jamais le temps de s'extraire de ce système et de prendre du recul, il n'a pas la possibilité de confronter ses techniques ou de comparer ses choix à celui d'un pair.

### 1.2. Introuvable feed-back…

Depuis la publication des travaux de Piaget et le tournant constructiviste qu'a pris la pédagogie en général et celle des langues en particulier depuis les années 70, la notion de *feed-back* ou « d'information en retour sur une erreur pour améliorer l'action visée » est devenue centrale dans la formation des enseignants. Le *feed-back* est en effet conçu comme essentiel dans une relation enseignant-apprenant où l'erreur fait partie intégrante du parcours d'apprentissage, et plus personne aujourd'hui ne veut la percevoir comme une « faute », mais bien comme une occasion de diagnostiquer les manques et les moyens d'y remédier. Par ailleurs, si cet anglicisme fait désormais parti du lexique courant des enseignants, il faut noter que l'exploitation du concept qu'il désigne n'est pas leur exclusivité, car tous les domaines s'en sont emparés : le sport, le marketing, le design industriel, etc., la liste serait sans fin, car il semble bien que la notion apparaît essentielle dans les métiers dès lors qu'y entre en jeu une action répétitive qu'on va chercher à améliorer au fil des occurrences. Dès lors qu'il s'agit de répondre à une attente, cette exigence d'amélioration du travail n'apparaitra pas bien différente quand il s'agit du métier de professeur.

Quels moyens s'offrent alors à l'enseignant de recevoir un tel *feed-back* ? Comment peut-il avoir un retour sur sa pratique, prendre du recul et améliorer la visibilité qu'il a de ce qu'il fait ? Dans le contexte interculturel qui est celui des enseignants du français, les difficultés s'enchaînent en cascade, car à celle de guider l'acquisition d'une langue à la structure complexe s'ajoute celle du décalage entre les représentations linguistiques, catégorielles, mais aussi sociales qu'il y a nécessairement entre l'enseignant et ses apprenants, – difficultés démultipliées dans le cas de classes multilingues. Encore une fois, le nombre de paramètres à gérer à chaque instant place l'enseignant dans une urgence à répondre à sa classe qui ne lui laisse pas le temps d'envisager un panel de réponses alternatives possibles et de les évaluer. Pourtant, s'il veut suivre rigoureusement le CECRL, qui prodigue de chercher tous les moyens pour parvenir à adapter l'enseignement au contexte qui est le sien[6], il conviendrait qu'il puisse se poser régulièrement les questions suivantes : « les contenus que j'enseigne sont-ils bien pertinents ? Les supports que j'emploie sont-ils bien adaptés ? Mes pratiques ne pourraient-elles pas être améliorées ? » .

### 1.3. Des visites qui ne sont pas des intrusions

Si l'on conçoit que l'enseignant ne peut pas être au « four » d'une réflexion critique sur son travail en même temps qu'au « moulin » de l'enseignement dans la classe, on comprendra mieux à quel point il a besoin d'un regard extérieur. Le *feed-back* nécessite *un collaborateur* pour pouvoir échanger au sujet du déroulement de la classe. Malheureusement, dans nos traditions scolaires, le seul moment de la vie de la classe qui permet une telle rencontre, c'est généralement celui de l'inspection. Or le mot lui-même retentit bien souvent comme une sanction : dans une culture éducative qui n'a pas totalement éradiqué l'idée de la faute, la présence dans sa classe d'une autorité hiérarchique ne peut avoir qu'une résonance anxiogène, alors même que ce dont a besoin le professeur est un partenaire partageant ses préoccupations. Un supérieur peut bien sûr apporter son éclairage, des conseils, mais le rapport d'autorité qu'implique la position hiérarchique fausse d'emblée la relation de confiance nécessaire pour que les critiques formulées soient reçues de façon positive et constructive : vécues

comme contraintes, elles feront plus difficilement l'objet d'une adoption conjointe. C'est pourquoi, d'ailleurs, quand l'ambiance générale de la structure y est propice et que les enseignants en ont le temps, d'eux-mêmes et spontanément, ils se rendent visite. Et alors que la visite d'un supérieur est vécue comme une ingérence, celle d'un collègue est vécue comme un moment d'échange, comme une occasion confraternelle de conjoindre ses préoccupations. La relation hiérarchique, en effet, induit un mode d'échange qui ne peut pas être transitif, limitant d'autant la portée de l'opération analytique sur les pratiques observées.

Interviewé au sujet de la mise en place de GEP dans son Institut de Yokohama[78], son directeur nous confiait : « les professeurs sont particulièrement demandeurs d'échanges, mais peu amenés à le faire ». En effet, dans quelles circonstances ceux-ci ont-ils réellement une occasion d'échange ? Dans le cadre de projet d'établissement, ils sont parfois invités à réfléchir ensemble, soit pour mettre en commun leurs ressources, soit pour construire des ressources. Mais cela n'a pas d'impact sur leur manière de faire au quotidien dans la classe. En situation de crise également (problème avec un apprenant, avec le matériel ou autre), la salle des professeurs ou la machine à café deviennent des lieux de transmission d'informations et de réflexion extrêmement importants, où souvent des décisions sont prises. Mais encore une fois, cela n'a pas d'impact sur la façon de faire son métier, qui ne se trouve mise en cause que dans le cas d'un blocage patent.

Responsable de sa classe, nous l'avons dit, l'enseignant est peu enclin à exposer ses difficultés. Ne voulant pas être pris en défaut, il sait que tout ne se passe jamais comme on le prévoit dans le cadre imprévisible d'une classe et il le met en avant, – ce contexte ne peut donc pas le disposer à faire spontanément état de ce qui pourrait être remis en question. Ainsi, pour prendre du recul et être en mesure de juger si la difficulté est insoluble ou peut-être traitée, il a besoin du regard distancié de personnes extérieures avec qui il pourra évaluer si les difficultés sont normales, chroniques ou remédiables ; avec qui il pourra se demander si les savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans la classe sont d'actualités et, le cas échéant, se demander comment les actualiser ; enfin, il pourra également déterminer à qui il est possible de se confier en cas de problème et quel degré de confiance il peut avoir dans sa hiérarchie quand il redoute d'être mis en question quant à sa pratique professionnelle.

En tant qu'ils enseignent à parler des langues étrangères, les professeurs de FLE/FLS sont des professionnels de la communication. Paradoxalement, au sein du collectif qu'ils constituent, les situations d'échanges ne sont pas la norme. S'ils se posent des questions sur leur travail et sont même invités à le faire de façon systématique lors de formations qui prônent la réflexivité sur la pratique, on ne leur offre généralement pas d'occasion institutionnelle pour passer du discours à l'action. C'est dans ce contexte que nous est apparue la nécessité de concevoir un dispositif permettant de répondre à ce besoin des enseignants.

## 2. Démarche collaborative

### 2.1 Le principe de l'intelligence collective

Avec l'émergence d'Internet et, surtout, des réseaux sociaux, une notion bien connue des éthologues depuis de nombreuses années a récemment ressurgi pour devenir un sujet d'étude central pour l'anthropologie : il s'agit de la notion *d'intelligence collective*.

Les publications sont chaque mois plus nombreuses sur ce sujet[9], car il trouve des implications pratiques très concrètes et manifestement très rentables pour le monde de l'entreprise. Pour notre part, nous n'en retiendrons que l'équation fondamentale, qui nous sert de fondement pour la proposition des GEP. L'idée de départ est que l'intérêt d'un groupe ne s'oppose pas à l'intérêt des individus au sein de ce groupe : au contraire, un collectif devient un groupe dans la mesure même ou les intérêts individuels parviennent à se conjuguer pour engendrer un *intérêt collectif*. C'est dans ce moment algébrique de la rencontre des intérêts qu'émerge l'intelligence collective, intégrant la complexité des situations individuelles et les dépassant pour proposer des solutions valables pour tous. De la sorte, l'intelligence collective est toujours supérieure à la somme des intelligences individuelles : IC > ∑II , ce qui permet, en terme d'analyses de situation, de production d'idées et donc de réalisations à venir de faire des pronostics à partir de l'équation dérivée suivante : PC > ∑PI , soit le fait que la performance collective est toujours supérieure à la somme des performances individuelles.

Cette dernière équation ne doit pas être confondue avec celle de l'organisation industrielle du travail. Dans cette dernière, en effet, si les forces de production sont mises en commun, la conception et l'organisation du travail sont du ressort d'individus décisionnaires se plaçant à un niveau supérieur et coupé de l'échelon élémentaire du travail. La prise en compte du concept d'intelligence collective implique alors un véritable changement de paradigme : le passage d'une conception verticale de l'organisation à celui d'une organisation horizontale de l'analyse et des propositions sur la situation de travail. Une telle démarche correspond d'ailleurs à l'évolution actuelle du monde managérial qui ne considère plus les employés comme des travailleurs n'apportant rien d'autre que leur force de production, mais qui implique chacun, en fonction de ses compétences, dans le cadre global du système ouvert que constitue l'entreprise[10].

Olivier Zara, dans son ouvrage *Le management de l'intelligence collective, vers une nouvelle gouvernance*, écrit « dans un système d'intelligence collective, l'information s'auto-organise à partir de l'intelligence de chacun en fonction des actions à réaliser »[11], – ce qui répond exactement aux préoccupations qui sont les nôtres quant aux besoins des professeurs de langues. Et il ajoute plus loin « Il faut passer d'une logique subjective individuelle (conservation, sédimentation) à une logique collective (action, organisation) » [12]. Un tel fonctionnement organisationnel collaboratif va d'ailleurs dans le sens de la « perspective actionnelle » promulguée par le *CECRL*[13], car lorsqu'on nous enjoint de développer l'autonomie des apprenants afin qu'ils puissent devenir des acteurs sociaux dans les espaces où ils seront amenés à utiliser la langue cible, il serait paradoxal que les enseignants forment les apprenants à résoudre en commun des problèmes et que eux-mêmes ne soient jamais amenés à le faire.

Alors, si Olivier Zara écrit : « pour certaines entreprises, c'est donc toute l'organisation de l'information qui doit être repensée »[14], reste à voir comment il est possible d'intégrer une démarche collaborative dans le cadre du fonctionnement traditionnel de nos structures d'enseignement.

**2.2 Organiser une co-formation continue**

Si les GEP, dans leur fond, ont pour objectif d'amener les enseignants à s'observer pour déceler, décrire, analyser et remédier à ce qui peut l'être dans le cadre de leurs

pratiques de classes courantes, dans leur forme, ils ne consistent en rien d'autre qu'en de simples observations de classe. C'est ce qui, d'un côté, en rend l'idée simple à saisir ; mais c'est aussi, d'un autre côté, ce qui en appelle à une organisation très rigoureuse et à une institutionnalisation véritable si l'on ne veut pas réduire la démarche à une opération ponctuelle de dialogue social sans réelle suite sur la qualité du travail. Mettre en place des GEP dans un centre de langue, cela prend en effet tout son sens si la structure cherche à transformer les mentalités et à créer un esprit d'équipe – un « esprit d'entreprise » – entre les professeurs. Or, cela n'est possible que si on veut les amener se connaître vraiment les uns les autres, non seulement au travers de lien de camaraderie, mais au travers d'une connaissance transversale de leurs compétences au travail, certaines étant communes, d'autres étant spécifiques et plus personnelles.

Les GEP ont donc l'ambition de transformer l'espace classe en un espace ouvert pour les collègues professeurs. Bien entendu, afin de ne pas perturber le déroulement des cours et la progression dans le cursus, afin de ne pas mettre mal à l'aise les apprenants impliqués, le centre de langue qui aura opté pour un dispositif de ce type doit avoir à cœur de trouver la formule de visites qui s'y intègre le mieux. Les éléments à prendre en compte sont en effet nombreux : les échanges ne doivent pas ajouter une charge de travail excessive, sans quoi les personnes impliquées auraient tendance à vouloir s'en dispenser ; ces échanges doivent pouvoir s'inscrire dans le calendrier d'une équipe dont les membres ont des horaires difficilement compatibles les uns avec les autres ; ils doivent enfin anticiper le risque de malentendus entre les personnes, – car à n'en pas douter l'observation de son travail par une tierce personne, tant qu'on n'y est pas habitué, soulève d'abord des réflexes défensifs.

Dans le cas des Instituts où nous avons eu pour mission de les mettre en place, nous avons opté pour une visite annuelle de deux collègues sur un trimestre. En trinôme, en effet, le troisième sera toujours en puissance de jouer un rôle de médiateur quand les deux premiers ont du mal à trouver une position commune. Les visites s'organisent alors deux par deux, avec une discussion en amont de la visite pour situer ce qui va être vu, puis une discussion en aval, à chaud, en quelque sorte, pour faire part de ses premières observations à son collègue et éventuellement l'interroger sur ce qui pourrait être objet de questionnement. Le moment de prise de distance vis-à-vis des séances observées émerge alors dans un second temps, celui où les trois personnes se réunissent pour un débriefing orienté durant lequel ils seront invités à préparer une présentation constructive des éléments observés. Il est en effet capital que l'ensemble des observations d'une opération GEP soit coordonné autour d'une problématique commune et claire, sans quoi la confrontation des pratiques pourrait tourner soit à la complaisance entre camarades, soit à la discorde entre positions différentes. Afin de conduire les participants aux GEP sur la voie hégélienne[15] du dépassement des oppositions, il est donc nécessaire de les inviter à formuler des propositions concrètes : ce faisant, ils sont conduits à (1) identifier ce qui pose problème dans la classe, (2) le formuler et donc produire un premier degré d'analyse pour enfin (3) imaginer des pistes de solutions convenables pour tout le trinôme puisque celui-ci est amené à s'exprimer d'une seule voix : « Ce qui est important dans la réflexion collective, c'est la discussion que chacun peut avoir sur les idées des autres. En effet, chacun de nous a une vision particulière liée à un niveau hiérarchique, à un métier, une expertise, une expérience, une ancienneté dans l'entreprise »[16].

À l'issue de ce premier niveau de mise en commun d'idées, une table ronde générale de l'ensemble des trinômes est ensuite organisée : ce troisième moment de rencontre permet ainsi un nouveau niveau de confrontation des éléments relevés, visant cette fois à l'obtention d'une convergence générale sur une série de points qui pourront faire l'objet de décisions pour le centre de langue : « La réflexion collective ne peut déboucher que si l'on confronte les réponses des différents groupes par paliers successifs. Chaque palier va aider à formuler de nouvelles réponses liées à l'agrégation des groupes, dans des groupes de taille supérieure jusqu'à n'obtenir qu'un seul groupe »[17].

Dans les centres de langue japonais où les GEP ont été mis en place, nous avons ainsi pu orienter la réflexion des trinômes sur « le temps dans la classe » (durée des activités, moments de concentration et de détente des étudiants, fatigue, utilité des pauses, etc…), sur « la structuration du cours » (approche des documents, place donnée à la production, début et fin de cours…), sur « les activités » (quels objectifs, dans quel ordre, selon quel enchaînement, avec quel canal de communication, quel travail du vocabulaire, de la grammaire, de la phonétique, etc…), sur « les supports » également (exploitation du manuel, du multimédia, la correction des devoirs, l'apport de documents supplémentaires…) ou bien encore sur « les interactions » (entre les étudiants, avec le professeur, l'utilisation de la langue cible et de la langue maternelle, etc…). En 2010 par exemple, alors que le directeur des cours avait du mal à convaincre son équipe de l'intérêt de la perspective actionnelle pour l'Institut de Tôkyô, il a été demandé aux enseignants d'envisager par eux-mêmes et à partir d'expérimentation dans les classes ce que cette nouvelle approche pouvait apporter, les avantages qu'elle pouvait offrir pour les apprenants comme pour les enseignants, mais aussi les contraintes et les difficultés qu'elles imposaient afin de mieux les cerner. Mieux que les conférences ou même les ateliers dédiés, le passage par les GEP a ainsi permis une assimilation réelle des nouveaux concepts mis en avant ainsi qu'une mise en pratique sur le terrain de ceux-ci.

**2.3 Processualisation**

Faire ouvrir sa classe à ses collègues, pour des enseignants bien installés dans leurs pratiques, qui n'ont jamais imaginé que cela leur serait demandé un jour et qui, de surcroit, n'éprouvent pas *a priori* de difficultés face à leur classe, cela ne suscite pas nécessairement chez tous enthousiasme et implication dans un premier temps. Par ailleurs, dans le contexte culturel confucéen particulier qui est le nôtre au Japon, certains ont pu tout d'abord croire que cette remise en question de l'autorité de l'enseignant par les GEP pourrait être mal vue des apprenants eux-mêmes. Les expériences qui ont été les nôtres ces dernières années nous ont alors donné la preuve du contraire.

En effet, appelés à participer aux GEP sur la base d'un volontariat pour les professeurs vacataires et avec une rétribution en équivalent d'heures de travail pédagogique pour les enseignants titulaires, si la première année seulement un tiers des enseignants de notre centre y avait participé, le nombre est passé à la moitié puis aux deux tiers les années suivantes, sans même plus d'incitation pour les vacataires, vraisemblablement par le seul fait que les enseignants tout d'abord réfractaires ont pu d'eux-mêmes constater les avantages qu'il y avait à participer à cette opération collaborative. Les GEP ayant engendré des modifications aussi conséquentes que le découpage du curriculum, le choix des manuels ou la mise en commun de préparations, les absents ont très vite pu

saisir la perte qu'il y avait à ne pas faire parti du collège de ces prises de décision. Ainsi, si tous n'ont pas été convaincus de l'intérêt du dispositif dès sa première année de mise en œuvre, il est significatif de relever qu'une clameur générale s'est exprimée lorsque, pour des raisons de priorisation des projets d'établissement, les GEP ont été mis en suspens cette année-ci. Cela nous montre que - au même titre que dans la séquence didactique, si après une étape d'exposition du nouveau puis de conceptualisation de celui-ci l'apprenant ne devient en mesure de vraiment assimiler qu'après plusieurs réitérations permettant une réelle appropriation - en terme de dispositif de formation des enseignants, nous avons de la même façon à passer par une phase de découverte, mais qui ne doit en rien préjuger de l'effet à plus long terme.

À vrai dire, il semblerait que ce n'est qu'au bout de trois années consécutives de répétition systématique des GEP que ceux-ci seront en mesure de développer la pleine puissance de leur effet incitatif initial : une fois que la mise en œuvre du dispositif n'est plus perçue par l'équipe enseignante comme une expérience ou une demande émanant « d'en haut », celle-ci démontre s'être totalement approprié l'outil mis à sa disposition lorsque les professeurs manifestent un désir de prendre en charge l'organisation des GEP et qu'ils proposent eux-mêmes les thèmes d'observation. C'est alors le signe manifeste qu'il ne s'agira plus de se dissimuler dans sa classe, mais qu'on a envie de montrer ce qu'on fait et ce qu'on sait faire, qu'on a également envie d'aller voir ce que font ses collègues dans le cadre de leur travail. Tous les enseignants qui manifestent une implication dans les GEP font en effet la preuve, quel que soit le degré de celle-ci, qu'ils ont assimilé la notion de réflexivité sur leur pratique et qu'ils la mettent en œuvre. Au final, et c'est peut-être l'effet le plus important quant à l'impact des GEP sur les représentations que les enseignants peuvent se faire de leur métier, c'est l'idée même de ce qu'est « une bonne classe » qui aura changé : face à une difficulté avec des apprenants, on ne parlera plus « d'apprenants à problème » mais de « comment gérer » le problème ; face à une activité de manuel créant difficulté, on ne parlera plus « d'activité mal faite » mais de « comment adapter » l'activité, *etc*. Faisant corps parce que partageant un lexique commun pour décrire un champ de situations partagées, le bon enseignant ne sera plus celui qui s'en sort parce qu'il a ses « trucs » ou du « talent », mais celui qui est en mesure de partager son savoir, d'expliquer quoi faire et comment à un collègue.

En entraînant régulièrement les enseignants à formuler leurs difficultés, ils s'habituent à les dévoiler, ils s'habituent du même coup à les mieux traiter. Dans le même mouvement, on les enjoint à s'accorder sur un corpus de réponses quant aux questions les plus récurrentes et ont peut de la sorte envisager l'élaboration d'un référentiel pédagogique. Celui-ci peut prendre la forme d'un recueil de bonnes pratiques ; il peut permettre la réalisation de vade-mecums d'exploitation des manuels ; il peut enfin servir à la formulation d'une charte d'enseignement au niveau de l'établissement et aller dans le sens d'un contrat d'enseignement-apprentissage plus explicite, qui permettra d'éviter certains malentendus avec les apprenants qui sont bien souvent – surtout pour les enseignants vacataires – des clients bien exigeants. Ainsi avons-nous pu observer que, bien loin de se plaindre de la gêne qu'aurait pu occasionner des visites de classe répétées, dès qu'on leur en explique le principe, les apprenants reçoivent d'un œil très complice les GEP qu'ils comprennent d'emblée comme étant la mise en œuvre d'une démarche visant à améliorer la qualité du service qu'ils réclament.

## 3. Les gains

En transformant l'espace fermé de la classe en espace ouvert d'échange entre gens du même métier, les GEP induisent une modification en profondeur de l'institution où travaillent les enseignants. À la vision communément partagée d'un métier prisonnier de relations toujours hiérarchique (*top-down*)[18], entre un supérieur qui est un superviseur et un élève subordonné à ce qu'il va lui demander de faire, le professeur se voit tout à coup offert la possibilité d'entretenir des relations transversales, voire même montantes (*bottom-up*), et tous les niveaux en trouvent bénéfice.

### 3.1 Pour l'enseignant

Les GEP revalorisent la fonction de l'enseignant. En lui demandant d'analyser ce qui se passe dans les classes et en l'invitant à en discuter avec ses coreligionnaires, il se voit octroyer une position d'expert. Alors qu'il se plaint souvent de ne pas être suffisamment écouté lors des prises de décision de sa direction, mettant en avant qu'il est à la fois le premier impliqué par celles-ci et également qu'il est le mieux informé quant aux difficultés du terrain, grâce aux GEP, l'enseignant se sent désormais écouté, consulté sur les questions impliquant l'établissement qu'il percevra du coup davantage comme le sien. S'il s'agit de dysfonctionnements liés à des choix pédagogiques globaux, il ne sera plus seul à y faire face et ne craindra plus de faire remonter ses difficultés à sa hiérarchie, n'ayant plus le sentiment qu'il est le seul à les vivre et à devoir les subir sans rien pouvoir y faire.

À ce changement de configuration dans ses relations avec sa hiérarchie, un second mode de valorisation de son travail lui est offert : invité à transmettre ce qu'il sait faire à ses collègues, il est mis en puissance d'expliciter son savoir-faire pédagogique, et le voilà désormais épousant la fonction de formateur de formateur. Les plus créatifs des enseignants s'en trouveront d'autant stimulés pour imaginer de nouvelles pratiques. Les anciens pourront faire valoir leur expérience. Ceux qui doutent d'eux-mêmes pourront tout aussi bien découvrir qu'ils ne sont pas forcément plus maladroits que d'autres qui se disent très sûrs d'eux. Tous éprouveront une forte émulation à avoir quelque chose à donner non plus seulement aux apprenants, qui se succèdent de la même façon chaque année scolaire ou chaque session, mais à d'autres enseignants avec qui ils pourront développer une nouvelle complicité.

Enfin, dans un métier où la notion de progression professionnelle est rarement envisagée, les GEP pourront remplacer la routine d'années se succédant à l'identique par une capitalisation explicitée de connaissances professionnelles qui pourra inviter à envisager des évolutions de carrière.

### 3.2 Pour l'institution

L'institution dans son ensemble y gagne également, tout d'abord grâce à l'amélioration de l'ambiance générale induite par le développement de relations interpersonnelles. En outre, la prise de confiance en soi vis-à-vis de la hiérarchie qui permet aux enseignants de ne plus dissimuler leurs difficultés permet à la direction d'avoir une meilleure connaissance des pratiques de terrains, et donc à la fois de pouvoir mieux orienter sa politique pédagogique, mais également de pouvoir communiquer plus adéquatement sur les enseignements ou les formations qu'elle a à charge de faire connaître et de développer.

Lien organique entre les apprenants et les organes de décision du centre de langue, le dispositif des GEP permet en outre de nourrir un vivier d'idées toujours à jour, car en connexion permanente avec les besoins des apprenants. Cette boite à idées – dans notre cas annuelle – permet d'imaginer en continu des outils pédagogiques ou d'identifier des besoins de formation dans un temps record. De la sorte, et quand le contexte de l'offre de cours de langue se trouve devenir de plus en plus concurrentiel, nous nous garantissons d'une meilleure réactivité à la demande, un avantage indéniable sur la concurrence tant qu'elle ne dispose pas elle-même d'un tel outil. Enfin, si l'amélioration de la qualité du service doit devenir une priorité continuée dans le contexte commercial évoqué, et alors que le coût des formations devient vite une dépense somptuaire quand notre centre de langue est très éloigné des formations de renoms qu'on peut trouver sur l'hexagone, on ne manquera par de relever que le dispositif de co-formation continue fourni par les GEP est d'un coût quasi nul pour l'établissement qui le met en œuvre.

### 3.3 Créer les conditions pour un multiculturalisme d'échelle

Par ailleurs, en tant que nous enseignons le français au sein d'institutions liées au Conseil de l'Europe[19] et à d'autres instances intergouvernementales prônant le multilinguisme et le multiculturalisme[20], ne sommes-nous pas tenus de faire preuve d'une écoute et d'une ouverture d'esprit à tout ce qui pourrait être *a priori* étranger à nos points de vues et à nos représentations quant aux manières de faire et de comprendre ? Les GEP alors, nous l'avons dit, offrent à l'ensemble des centres de langue où ils sont organisés un moyen de mieux s'informer sur les apprenants sur les aspirations, les idées et les attentes des apprenants. Surtout, alors que l'enseignement du français à l'étranger offre l'extraordinaire opportunité de constituer des équipes multinationales, les GEP offrent une occasion au second degré de brasser les savoirs et les pratiques entre des enseignants n'ayant pas au départ la même culture éducative. C'est le concept même de médiation culturelle qui s'en trouve prendre corps et consistance en permettant l'échange culturel au sein même des équipes.

Encore une fois, en se connaissant mieux, les enseignants se comprendront mieux, car il ne suffit par de porter de l'intérêt pour la langue et la culture de l'autre pour que l'échange s'opère, – encore faut-il qu'un besoin véritable en offre une véritable occasion, ce qui est le cas avec les échanges que nous proposons. Dans la perspective de langues et de cultures très éloignées du français, on pourra d'autant mieux se représenter en quoi un tel métissage des points de vue pourra faire émerger d'idées adaptées aux spécificités des contextes. Incitant à la création de liens interpersonnels, nous contribuons ainsi à remplir notre mission de rapprochement entre les peuples.

Enfin, pour les équipes issues d'un même pays d'origine, et dont on pourrait croire qu'elles pourraient se tenir à distance de cette problématique interculturelle, nous conclurons en nous référant une dernière fois à Olivier Zara qui écrivait : « Les différences culturelles existent entre personnes, entre équipes, entre entreprises, [...] dans une même entreprise, au sein d'une même entité, il y a aussi des différences culturelles qui peuvent par exemple être liées à l'ancienneté dans l'entreprise ou à l'âge (culture liée à une génération). En fait, la coopération est toujours interculturelle. Ce qui varie c'est la proportion entre les valeurs identiques et les valeurs différentes. »[21]

## Notes

[1] Freud, *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, trad. Anne Berman, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971, p. 196-197.
[2] Nous remercierons en particulier à cet égard M. Jean-Philippe Rousse, directeur des cours de l'Institut Franco-Japonais de Tôkyô, de 2004 à 2009.
[3] Jean-Claude Beacco, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langue*, chapitre 3 (pages 54 à 69), éd. Didier 2007.
[4] La même difficulté se reproduit quand on demande aux enseignants de mettre en œuvre une perspective actionnelle dans leur enseignement et que les distinctions entre exercice, activité ou tâche ne leur sont pas claires.
[5] DEF au Japon depuis 2007, DU FLE en Chine depuis 2008, Journées du FLE en Malaisie depuis 2010, etc.
[6] cf. « Les méthodes à mettre en œuvres pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonctions des apprenants dans leur contexte social. », CECRL, éd. Didier 2001, page 110. Sur ce point des recommandations pragmatiques du CECRL, voir la conference de Francis Goullier « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes », Colloque International de Kyôto 2009, http://ocw.kyoto-u.ac.jp/opencourse-1/lecture05/fr-video/fr04
[7] Stéphane Orivel a adopté le système des GEP à Yokohama sur l'exemple de ce qui avait été mis en place à Tôkyô en 2007. Cette interview a été réalisé dans l'optique de formation à la mise en place de ce type de dispositif dans le reste du Japon en 2009.
[8] voir Lévy Pierre, *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberespace,* éd. La Découverte, Paris, 1997.
[9] Voir les travaux du Massachusetts Institute of Technology, in « Putting heads together, new study : groups demonstrate distinctive 'collective intelligence' when facing difficult tasks » (http://web.mit.edu/newsoffice/2010/collective-intel-1001.html) ou encore ceux du « Global Consciensness Project » de l'université de Princeton (http://noosphere.princeton.edu/intro_bottom.html).
[10] « Le travail n›est plus une exécution rapide d›opérations élémentaires mais une mobilisation pratique de l›intelligence d›une situation [….] il est bon et productivement efficace de travailler ensemble, d'échanger les savoirs, de partager les responsabilités, bref de coopérer », Zarifian Philippe, in Le modèle compétence, page, 95, éd. Liaisons, 2001.
[11] Zara Olivier, in *Le management de l'intelligence collective, vers une nouvelle gouvernance*, éd. M2 édition, p. 128.éd. M2 édition, p. 100.
[12] *ibid*.
[13] *op. cit.*, p. 15.
[14] *ibid*.
[15] Nous faisons ici référence au célèbre concept de « *aufhebung* », définit par le philosophe allemand Hegel comme l'opération de dépassement dialectique d'une opposition, dans laquelle les contradictions des éléments s'opposant sont résolus dans une reformulation positive de ce qu'il y avait de négatif dans l'opposition, cf. *Phénoménologie de l'esprit*, où il est la trame de l'ouvrage, ou bien *Encyclopédie des sciences philosophiques*, où on le trouve défini.
[16] Zara Olivier, in *Le management de l'intelligence collective, vers une nouvelle gouvernance*, éd. M2 édition, p. 128.
[17] *Ibid*. p. 129.
[18] *Ibid*. p. 135.
[19] Cf. DÉCISION No 1983/2006/CE du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 relative à l'Année européenne du dialogue interculturel (2008).
[20] Cf. Declaration universelle de l'UNESCO sur la diversite culturelle, adoptée par la 31è session de la Conférence Générale de l'UNESCO le 2 novembre 2001 à Paris.
[21] Olivier Zara, *Le management de l'intelligence collective, vers une nouvelle gouvernance*, éd. M2 édition, p. 115.

# L'auto-apprentissage pourrait-il être une bonne solution à l'hétérogénéité ?

**Nguyen Lan Phuong**
Université de Hanoi - Vietnam

**Résumé** : Le département de français de l'Université de Hanoï accueille chaque année une centaine de nouveaux étudiants qui sont de niveaux totalement différents, ce qui nous provoque de grandes difficultés pour concevoir un programme de formation optimal pour tous. Pourtant, les étudiants doivent atteindre les mêmes objectifs à la fin de la formation. Alors, pour remédier à l'hétérogénéité, l'équipe des enseignants du département réalise une recherche exploratoire qui vise à concevoir un dispositif d'auto-apprentissage et qui part d'une hypothèse selon laquelle savoir apprendre à apprendre est une compétence à faire acquérir aux étudiants. Cet outil d'auto-apprentissage a été expérimenté avec les cinq étudiants en première année les moins forts et rapporte des premiers résultats de bon augure.

**Mots-clés** : auto-apprentissage, autonomisation, stratégies et dispositif d'auto-apprentissage.

**Summary** : About 100 students join the French department at Hanoi University every year. These students are heterogeneous in the language competencies but all are expected to reach the same level by the end of the program. In order to meet the challenge of designing a program appropriate for all students, the teaching staff of the French department researched self-directed learning based on the theory that learning how to learn is fundamental for individual success in language learning. The research has resulted in the department's production of tools for autonomous learning which have been tested by five least advanced students from the first year with promising results.

**Keywords**: self-directed learning, autonomisation, self-directed learning strategies, self-directed learning device.

Chaque année, l'Université de Hanoï où nous travaillons accueille une centaine de nouveaux étudiants qui font quatre ans d'études afin d'obtenir le diplôme d'études universitaires en français. Ceux-ci sont de niveaux totalement différents. Certains viennent des classes bilingues et ont fait douze ans d'études de français et en français. D'autres ont commencé à apprendre le français langue étrangère dès le début du secondaire (sept ans). Un grand nombre d'étudiants n'ont fait connaissance avec le

français qu'au lycée (trois ans) et n'ont pas bénéficié de bonnes conditions pour bien apprendre une langue étrangère. Il existe toujours un écart de niveau considérable entre les étudiants, surtout en première année et dans la production écrite. Cet ennui est dû à la méthode et aux objectifs de l'enseignement-apprentissage de français au secondaire dont la réussite au concours d'entrée à l'université. Cette sélection se fait par une épreuve de français se composant des questions à choix multiples et des épreuves de mathématiques et de littérature. Ce mode ne nous permet pas d'évaluer les compétences désirées et appropriées à notre cursus de formation avec validité. Avec un tel public hétérogène, il est vraiment difficile de concevoir un cursus de formation optimal pour tous. Pourtant, les étudiants doivent atteindre les mêmes objectifs à la fin de la formation. Le dernier obstacle qui s'ajoute, le volume horaire limité pour les cours de pratique du français général, les professeurs surchargés (22 professeurs/ 377 étudiants), ne nous permet pas d'aider nos étudiants par cas. Pour faire face à cette situation, nous sommes à la recherche de solutions appropriées, à un dispositif de différenciation, dont l'auto-apprentissage.

Sur le thème de la conception des dispositifs de différenciation, Perrenoud a défini : « Différencier, c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chaque étudiant dans une situation optimale, et d'abord ceux qui ont le plus à apprendre. »[1] Il a encore précisé que, pour trouver un moyen terme entre un enseignement frontal inefficace et un enseignement individualisé impraticable, il fallait organiser le travail autrement en classe, casser la structuration en niveaux annuels, décloisonner, créer de nouveaux espaces-temps de formation, jouer à une plus vaste échelle sur les groupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les régulations, l'enseignement mutuel, les technologies de la formation. Selon Perrenoud (1997), ce qui est le plus important dans une pédagogie différenciée, c'est de mettre en place des dispositifs *multiples,* de ne pas tout baser sur l'intervention de l'enseignant. Le travail par plan de semaine, l'attribution de tâches autocorrectives et le recours à des logiciels interactifs sont des ressources précieuses.

Par ailleurs, en puisant des ressources documentaires, nous constatons que l'apprentissage en autonomie fait l'objet de plusieurs recherches préalables. Chaque auteur a sa définition de « l'apprentissage en autonomie ». Françoise Demaizière (2005) préfère, pour sa part, le terme de « travail individuel » dans la mesure où le fait de travailler seul, avec un logiciel d'apprentissage des langues construit sur un modèle béhavioriste, par exemple, ne requiert pas un haut niveau d'autonomie. Pour aboutir à une véritable autonomisation de l'apprenant, il faut que les tâches qui lui sont confiées lui permettent d'apprendre à apprendre, en participant activement à la prise en charge de son apprentissage. Vee Harris (2002) accorde aussi une grande priorité à l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues au niveau universitaire. Pour cet auteur, chacun a son style d'apprentissage préféré, ainsi que le sentiment de maîtrise et de contrôle éventuels, mais l'école de nos jours a pour mission de former des citoyens autonomes, responsables et de pourvoir les élèves des compétences qui leur seront nécessaires pour toute la durée de leur vie professionnelle. Il lui faut donc promouvoir la plus essentielle des compétences: apprendre à apprendre et apprendre en autonomie. Pourtant, les apprenants universitaires vietnamiens ne sont pas habitués

à un apprentissage autonome, même s'ils sont désignés par le terme « étudiants », par opposition à ceux du secondaire que nous appelons « élèves ».

Alors, pour remédier à l'hétérogénéité, l'équipe des enseignants du département souhaite réaliser une recherche qui vise à concevoir un dispositif d'auto-apprentissage guidé, mais à cette première étape, il s'agit plutôt d'une recherche exploratoire qui part d'une hypothèse selon laquelle savoir apprendre à apprendre est une compétence à faire acquérir aux étudiants. Selon Giordan et Saltet (2007 : 7), ces derniers devraient savoir s'organiser pour mieux travailler, c'est-à-dire savoir tout d'abord tenir ses pages de cours, gérer son temps et son espace de travail, ensuite acquérir des méthodes, des approches, des repères, pour recueillir et traiter au mieux les informations, notamment pour savoir argumenter ou s'exprimer en langue cible. Et tous ces efforts a pour but final, c'est se fabriquer des « outils » pour gagner du temps et se faciliter la vie.

Notre recherche vise à connaître les difficultés des étudiants en première année dans le domaine de l'écrit argumenté (difficultés concernant l'apprentissage de français, la méthode de travail ...) et à proposer un dispositif d'auto-apprentissage guidé (but, base théorique, outils, démarche, entretiens, etc.)

Il est à noter qu'à présent nous sommes à la première phase de la recherche *Proposer un dispositif d'auto-apprentissage guidé aux étudiants les moins forts et de vrais débutants en première année* et nous envisageons de poursuivre une étude de longue haleine et à long terme.

Nous proposons la question de recherche suivante :

- Quelles sont les difficultés des étudiants en première année de l'Université de Hanoï dans le domaine de l'écrit argumenté ?
- Quel type de dispositif pourrions-nous mettre en place pour y répondre ?
- Quelles mesures complémentaires pourrions-nous proposer pour mieux rentabiliser ce travail d'auto-apprentissage guidé ?

Le résultat attendu sera un dispositif d'auto-apprentissage (guide d'entretien, guide d'accompagnement, outils d'apprentissage, supports pédagogiques, ...) et les témoignages du travail autonomisé effectué par les étudiants dans le cadre de ce projet.

**1. Méthodologie de la recherche**

Afin de concevoir le corpus pour notre recherche, nous avons relevé tout d'abord de la liste de la première année une dizaine d'épreuves de production écrite qui ont la note la plus faible. Nous avons analysé leur rédaction afin d'identifier leurs erreurs les plus fréquentes. Ensuite, nous les avons invités à participer à notre premier entretien afin de leur faire découvrir eux-mêmes leurs difficultés et leur proposer un travail accompagné d'un professeur qui est plus autonome que leur méthode habituelle. En nous basant sur les recherches préalables au sujet de l'apprentissage des langues, la relation entre l'apprentissage, la motivation et l'autonomie, nous avons élaboré un guide d'entretien pour nous renseigner sur la culture d'apprentissage des apprenants, leur motivation et leur travail individuel.

Grâce à ce premier entretien, nous avons constitué ensemble un contrat de travail pour une période de 3 mois. Ce contrat détermine l'engagement et les tâches de l'étudiant (concernant la durée, les horaires…) et le mode de travail. Et seulement 5/10 acceptent de participer au projet. Durant ces trois mois d'expérimentation, les participants ont fait chacun 3 tests d'écrit (au début, à la fin de la 6è semaine et à la fin du projet) et 3 entretiens avant le premier test, après le deuxième et le troisième test.

**2. Résultats obtenus**

Pour déterminer des difficultés des étudiants en première année dans l'expression écrite, nous corrigeons leurs productions écrites et nous constatons qu'en général, la cohérence textuelle n'est pas bien assurée. Nous remarquons aussi que pour les étudiants faibles et débutants, les erreurs grammaticales (syntaxe, conjugaisons, accords …) sont nombreuses et inquiétantes, ce qui ne leur permet pas de faire comprendre leurs productions écrites aux lecteurs. Alors, pour les aider à trouver des explications plus claires sur les origines de ces erreurs, nous les avons invités au premier entretien accompagné d'un guide d'entretien.

Lors de l'entretien, tous ces étudiants approuvent que le travail individuel est très important mais ils avouent qu'ils ne le font presque jamais à la maison puisque les devoirs ne sont pas obligatoires ou ils ne savent pas comment faire, où ils peuvent trouver des documents, quels documents leur sont importants, etc. Nous leur avons posé des questions sur ce qu'ils ont fait et comment ils l'ont fait, ce qu'ils ont appris et ce qui leur reste à apprendre et surtout, à quoi tout cela leur sert-il puisque les difficultés sont parfois là : Apprendre à apprendre repose sur la volonté d'améliorer les apprentissages de chacun en développant non seulement des capacités d'acquisition de connaissances, mais aussi et surtout en s'aidant à lever les blocages liées à l'apprentissage. Souvent, il nous faut aller chercher au fond de soi les ressources pour mobiliser sa motivation à apprendre.

Grâce au premier entretien, on a relevé quelques facteurs moteurs déficitaires chez les 5 étudiants tels que le déficience de la pensée logique (1/5), des difficultés d'intérêts, d'attention concentrée, de motivation (2/5), le manque d'autonomie dans l'apprentissage (5/5), la fuite devant l'effort et les responsabilités (3/5) ou le milieu d'appartenance socio-culturelle des parents (ils vivent à la campagne et personne dans la famille ne fait des études supérieures (4/5).

Après l'entretien, ils savent que le dispositif d'auto-apprentissage guidé représente de différents avantages et pourrait les aider à améliorer leur niveau de français. Ils comprennent aussi que ce travail leur exige beaucoup d'efforts et de temps, donc il leur faut beaucoup de motivation et un engagement bien fort. Malgré toutes ces appréciations, seulement 5/10 sont prêts pour ce travail d'auto-apprentissage. La plupart de ces étudiants sont de faux débutants, qui ont fait 3 ans d'études de français au lycée, à la campagne et qui n'ont pas bénéficié de bonnes conditions d'apprentissage de langue et une seule étudiante a fait de l'anglais à l'enseignement secondaire et a appris le français juste pour passer au concours d'entrée à l'université.

Les participants sont guidés, accompagnés par un enseignant pendant 3 mois dans leur apprentissage plus ou moins autonome et ils ont la possibilité d'accéder au centre d'auto-apprentissage de Wallonie-Bruxelles au sein du département de français. Ce centre est équipé de 5 ordinateurs connectés, de dictionnaires, des manuels, de livres de

grammaires, des ressources documentaires en lignes, etc. En plus, ils peuvent contacter le professeur accompagnateur en cas de difficultés. Mais les étudiants doivent aller jusqu'au bout du projet et suivent des conseils du professeur accompagnateur. Pour les premières séances d'auto-apprentissage, celui-ci se présente, observe le travail des étudiants et vient en aide en cas de nécessité.

Ce contrat pédagogique s'apparente à une feuille de route que l'on dessine à deux, en priorité, prestataire et bénéficiaire. De l'entretien face à face, le professeur et l'étudiant discernent petit à petit l'objet du traitement à venir et ses priorités en apportant une réponse sur la raison de sa participation, la durée et le nombre de consultations nécessaires, les objectifs à atteindre, les moyens d'y parvenir, etc. Et toutes ces réponses peuvent se résumer en une seule réponse plus générale sur la conception d'une relation établie et son suivi.

Selon ce contrat d'apprentissage, ces étudiants ont participé à une période de travail de trois mois et fait des tests de niveau de français pour voir l'amélioration dans leurs productions écrites et des tests d'efficacité. Concernant les tests de niveau, à la fin de trois mois, la cohérence n'est toujours pas assurée car cela ne concerne pas les objectifs cibles de cette étape d'expérimentation avec ce public en blocages. Mais on peut remarquer une amélioration chez certains étudiants (3/5) dans l'accord et la conjugaison des verbes. Par contre, 4/5 prennent mieux conscience de l'importance de l'organisation de leur travail, de la gestion de leur temps. Ils comprennent qu'il faut prendre des notes de cours et savent petit à petit exploiter des documents dans le Centre des ressources, ils n'ont plus peur de discuter avec le professeur et de partager avec lui leurs difficultés. Ils comprennent qu'ils vont progresser en s'entraînant et ils fréquentent plus régulièrement les bibliothèques.

## Conclusion

Pour terminer, je voudrais dire que l'étude nous a démontré que ce dispositif est efficace pour remédier à l'hétérogénéité de nos étudiants et pour équiper aux étudiants des compétences d'apprendre à apprendre qui leur permettent d'apprendre de mieux en mieux. Pour eux, c'est un temps de recul sur leur façon de travailler et sur eux-mêmes, pour être plus efficace. Mais il est à noter que ce dispositif n'est efficace que si l'étudiant est si bien motivé pour un engagement solide.

## Bibliographie

Beau D., 2010. *La boîte à outils du formateur*. 6è édition. EYROLLES Editions d'Organisation.

Bellego J-Y,. 2009. *Le coaching pédagogique*. Editions Ellébore, Paris.

Bourgeois E. et Chapelle G., 2008. Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France.

Brookes A., Grundy P., 1988. *Individualisation and Autonomy* in Language Learning, Modern English Publications, British Council, London.

Brunot R., Grosjean, L., Leselbaum N., 1999: *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. CRDP Grenoble.

Cauterman M.- M. & Daunay B., 2010. *La jungle des dispositifs* in Recherches No 52 : Programmes, programmations.

Chesnais M.-F., 1998 *Vers l'autonomie: l'accompagnement dans les apprentissages.* Paris: Hachette.

Cuq J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, CLE international.

Degache C., Masperi M., *De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : piste de réflexion et de propositions*. PUG Grenoble.

Demaiziere F., Autoformation et individualisation. Novembre 2005 http://didatic.net/article.php3?id_article=58

Germain C., *Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues* in Canadian modern language review, 35, 1, 44-54, octobre 1978.

Giordan A. et Saltet J., 2007. *Apprendre à apprendre*. Librio, E.J.L.

Gremmo M.-J., Riley P., *Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée*, Mélange CRAPEL n°23, 81-107.

Holec H., *De l'apprentissage auto-dirigé considéré comme une innovation*, Mélange CRAPEL n°24, Université Nancy 2, 91-110.

Holec H., David L. et Rene R., 1996 *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Mangenot F. et Nissen E., 2006. "Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners", *Calico journal*, vol 23, No 3, pages 601-622.

Perrenoud P., 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. ESF éditeur.

Porcher L., Omniprésence et diversité des auto-apprentissages in Les auto-apprentissages du Français dans le monde Recherches et applications, 6-14, 1992.

Vanderwalle M. et Verdoncka A., 2000. *Apprends à apprendre les langues à l'école*. Editions Van In, Louvain-la-Neuve.

Vee H., 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe.* Éditions du Conseil de l'Europe.

Zimmerman B.- J., Bonner S., Kovach R. 2000. *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages* .De Boeck-Wesmaël.

## Note

[1] Philippe Perrenoud (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner – Invitation au voyage*, ESF éditeur.

# Premières réflexions sur les stratégies d'apprentissages des jeunes apprenants du français des Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam

**Nguyen Huu Binh**
Université de Danang, Vietnam

**Résumé** : Cet article présente les premiers résultats d'une étude exploratoire que vous avons entreprise dans le but de comprendre les stratégies d'apprentissage du français langue étrangère chez un public jeune du Vietnam. Dans ce travail de recherche, le SILL (Strategy Inventory for Language Learning) version 5.1 d'Oxford (1990) a été utilisé et les variables sexe et statut de la langue apprise (français première langue étrangère et français deuxième langue étrangère) ont été prises en compte dans les analyses statistiques descriptives.
Ces premiers résultats nous amènent à conclure que l'utilisation des stratégies des répondants au questionnaire se montre relativement faible selon la catégorisation d'Oxford (1990), qu'il n'y a pas de différence entre les deux sexes et que, pourtant, le statut de la langue apprise se révèle assez discriminant.

**Mots-clés**: Stratégies d'apprentissage des langues, FLE, SILL, public vietnamien

**Abstract:** This article introduced the first results of an exploratory study that we undertook in order to understand the French learning strategies among a young Vietnamese public. For this research, the Oxford (1990)' SILL (Strategy Inventory for Language Learning) was used and the variables sex and learned language status (French as the major foreign language or the second foreign language) were taken into account in descriptive statistic analyses.
These first results bring us to the conclusions that the language learning strategy use of our tested sample ranks relatively low according to Oxford' categorization, that there isn't any difference between the two genders and that, however, the learned language comes out of the study as being quite discriminating.

**Key words**: Language learning strategy, FFL, SILL, Vietnamese public

L'amélioration du travail d'enseignement est une préoccupation primordiale de tout enseignant-chercheur. Pourtant, la réalité pédagogique nous montre que plusieurs apprenants connaissent des succès dans leur apprentissage des langues quelles que soient les techniques et méthodes d'enseignement. Reconnaissant l'importance du rôle de l'apprenant dans l'acquisition des langues, les chercheurs commencent à s'intéresser aux stratégies d'apprentissage des langues chez les apprenants.

Le Vietnam ne se trouve pas hors de cette tendance de mettre l'apprenant au centre de l'activité d'enseignement-apprentissage. L'attention accordée à l'apprenant en général est d'autant plus importante que le Ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation a décidé d'appliquer le système de crédits capitalisables où l'autonomie de l'apprenant est mise en évidence. Dans le domaine de l'enseignement des langues, beaucoup de recherches portant sur les caractéristiques des apprenants susceptibles d'influencer le processus d'acquisition d'une langue étrangère et sur la culture d'apprentissage des Vietnamiens sont menées dans tout le pays. Pourtant les études concernant les stratégies d'apprentissage des langues restent encore morcelées, surtout dans le monde des francophones.

Notre travail de recherche se veut une des premières contributions à découvrir les stratégies d'apprentissage du français langue étrangère chez les jeunes Vietnamiens dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam.

## 1. Revue de la littérature

### 1.1. Stratégies d'apprentissage des langues (SAL)

Depuis l'émergence du champ d'investigation, plusieurs définitions des SAL sont apportées par des chercheurs tels que Rigney (1978), Stern (1983), Weinstein & Mayer (1986), Chamot (1987), Rubin (1987), Brown (2000), Oxford (1990), et beaucoup d'autres. Parmi les définitions proposées, celle qui est, d'après nous, une des plus compréhensives et que nous choisissons pour cette étude provient d'un auteur américain, Rebecca Oxford (1990), qui considère les stratégies d'apprentissages des langues comme

> *« specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations. »* (op. cit. : 8)

Cet auteur ajoute encore que les stratégies d'apprentissage des langues représentent une étape utilisée par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, la mémorisation, la restauration et l'utilisation de l'information.

Tout comme les définitions, il existe dans la littérature différentes taxonomies des SAL que nous pouvons trouver, par exemple, dans les travaux de Bialystok (1981), Brown & Palinscar (1982), Rubin (1987), O'Malley et Chamot (1990), Oxford (1990), Cyr (1990), Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996), Cohen (1998), Wen (1996) etc. Encore une fois, Oxford (1990) a proposé une classification des SAL qui sont beaucoup appréciée et utilisée par les scientifiques dans le monde entier dans leurs recherches. Nous partageons l'opinion d'Ellis qui estime que la taxonomie d'Oxford est "*perhaps the most comprehensive classification of learning strategies to date*" (1994 : 539). De plus, il est intéressant de noter que cette évaluation positive se reproduit toujours dans des publications plus récentes, par exemple Cohen et Monaco (2007).

Oxford (1990) distingue également les SAL directes des SAL indirectes. Ces deux grandes catégories se divisent elles aussi en plusieurs sous-catégories. Les SAL au nombre total de 62 sont présentées selon la taxonomie d'Oxford (1990) dans le tableau suivant.

| Tableau 1 : Taxonomie des stratégies d'apprentissage des langues d'Oxford (1990) | | |
|---|---|---|
| Classe | Groupe | Catégorie (Nombre de stratégies) |
| Stratégie directes | Stratégies de rappel | Créer des liens mentaux (3) |
| | | Construire représentation image / sons (4) |
| | | Réviser efficacement (1) |
| | | Agir physiquement (2) |
| | Stratégies cognitives | S'entraîner (5) |
| | | Recevoir et envoyer des messages (2) |
| | | Analyser et raisonner (5) |
| | | Créer outils entrée/sortie (3) |
| | Stratégies compensatoires | Deviner intelligemment (2) |
| | | Dépasser les contraintes (8) |
| Stratégies indirectes | Stratégies métacognitives | Centrer son apprentissage (3) |
| | | Organiser/planifier son apprentissage (6) |
| | | Évaluer son apprentissage (2) |
| | Stratégies affectives | Diminuer son anxiété (3) |
| | | S'encourager (3) |
| | | Connaître ses émotions (4) |
| | Stratégies sociales | Poser des questions (2) |
| | | Coopérer avec des tiers (2) |
| | | S'identifier à d'autres personnes (2) |
| Source : adapté d'Oxford (1990 : 18-21) | | |

### 1.2. Recherches sur les SAL

Les recherches portant sur les caractéristiques de l'apprenant dans les premiers temps et sur les stratégies d'apprentissage un peu plus tard commencent avec les études de Rubin (1975) et Stern (1975) sur le "bon apprenant". Le nombre de chercheurs qui s'inscrivent dans le domaine se multiple et leur travaux montrent qu'il y a une variété de facteurs influençant l'utilisation des SAL et que ces impacts varient d'une population à une autre.

À propos de la maîtrise de la langue, Green et Oxford (1995) travaillant sur les étudiants de l'Université de Puerto Rico montrent que les étudiants qui réussissent le mieux utilisent plus fréquemment les SAL que ceux qui réussissent moins bien. Park (1997) arrive aux mêmes conclusions chez les étudiants coréens. Les participants des travaux de Wharton (1997, 2000) sont des étudiants universitaires bilingues apprenant le japonais et le français comme langues étrangères laissent révéler un recours importants aux SAL dans ses études sur les réussis. Sheorey (1999) dans une recherche sur un public indien confirme la relation entre l'utilisation des SAL et le niveau de maîtrise de la langue apprise.

Plus en détail, le travail de Bremner (1999) justifie que les meilleurs élèves de Hong Kong utilisent davantage des stratégies cognitives et compensatoires que les moins bons. Green et Oxford (1995) conclut que les SAL les plus utilisées par les bons apprenants comprennent celles entraînant une pratique naturelle et active de la langue. De plus, une étude longitudinale des deux auteurs Chamot et Kupper (1989) révèle que les

meilleurs sont plus déterminés dans leur approches et utilisent plus efficacement leur connaissances générales et linguistiques pré-acquises en vue de remplir une tâche.

Pourtant, Abraham et Vann (1987, 1990) ayant mené deux études distinctes découvrent que les apprenants utilisent souvent les mêmes SAL et que la différence entre ces deux types d'apprenants se trouve dans le degré de souplesse de leurs choix.

De nombreux chercheurs s'investissent dans la relation entre les SAL et le sexe et leurs conclusions se montrent également diversifiées. L'étude de Oxford et Nyikos (1989) met au grand jour une différence dans l'utilisation des SAL chez les masculins et chez les féminins. D'après ces auteurs, les féminins utilisent plus fréquemment les stratégies qu'elles appellent "*conversational input elicitation strategies*" comprenant les faits de demander à son interlocuteur de parler plus lentement, de solliciter la correction de la prononciation et de deviner ce que l'interlocuteur va dire. De même, Green et Oxford (1995) font savoir que les apprenants féminins recourent à des SAL plus fréquemment que leurs amis masculins.

Cajkler et Thornton (1999) dans une étude portant sur l'utilisation des SAL chez les jeunes Européens apprenant les langues française, germanique, espagnole et italienne arrivent aux même conclusions quand ils disent que les féminins sont des usagers des SAL plus actifs que les masculins. Nous trouvons les mêmes conclusions dans les travaux de Green (1991), Watanabe (1990), Zoubir, Shaw & Oxford (1995), Dreyer & Oxford (1996), Abou Backer El-Dib (2004), Lu (2007).

À propos de cette différence, Oxford (1996 : 248) a fait une remarque intéressante :

> *"it might be that males and females are different in how they report their strategies retrospectively but are not in reality all that different when they actually use the strategies".*

En fait, les résultats trouvés par Ehrman et Oxford (1990) et Wharton (1997; 2000) paraissent tout à fait différents de ceux mentionnés ci-dessus. Ils découvrent qu'il n'y a pas la relation entre le sexe et l'utilisation des SAL. De même pour Kyungsim et Leavell (2006), il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les deux sexes en ce qui concerne toutes les SAL mais une disproportion significative entre les garçons et les filles est confirmée dans l'usage des SAL affectives.

En ce qui concerne le public vietnamien, il existe, à notre connaissance, une pénurie des recherches dans ce domaine. Toutefois, les études que nous avons pu recenser nous donnent les premiers renseignements sur l'utilisation des SAL de ce public. Le travail de Luu Quy Khuong (1997) dévoile la préférence des répondants vietnamiens pour les stratégies sociales. Les autres types de SAL se classe respectivement comment suit les stratégies métacognitives, compensatoires, affectives, cognitives et de rappel. Une autre conclusion assez intéressante de cette étude, c'est que les étudiants vietnamiens réussis dans l'apprentissage de l'anglais langue étrangère utilisent plus fréquemment les stratégies cognitives et de rappel que les moins réussis.

Le travail de Tran Thu Thao (2009) a porté seulement sur les stratégies métacognitives. Ella a mené une recherche-action et examine les résultats d'une formation de ce type de stratégies chez les 80 lycéens du delta du Mékong. Les résultats permettent à cet auteur de confirmer l'effet de la formation sur l'acquisition de la langue cible.

Focalisant sa recherche sur la compétence de compréhension orale, Le Thi Xuan Anh (2001) découvre que les participants se trouvent parmi les faibles usagers des SAL et qu'une grande partie de ceux-ci les utilisent de façon inconsciente. De plus, une différence entre les étudiants en première année et ceux en deuxième année universitaire a été observé.

Récemment, les participants vietnamiens de l'étude de Khamkhien (2010) qui a choisi comme échantillon les étudiants thaïlandais (82) et vietnamiens (54) ne laissent pas observer une différence entre les deux sexes en ce qui concerne toutes les stratégies.

### 1.3. Questions de recherche

Nous avons l'intention à travers cette étude d'examiner les SAL utilisées par les jeunes apprenants du FLE dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam. Notre attention porte particulièrement sur la différence entre les deux sexes et entre les faits que le français est appris comme première ou deuxième langue étrangère.

De ce fait, nous cherchons à répondre aux questions suivantes:

1 - Quelles sont les SAL les plus et les moins utilisées par les jeunes apprenants du FLE dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam ?
2 - Quelles sont les différences des deux sexes dans l'usage des SAL ?
3 - Le fait d'apprendre le français comme première ou deuxième langue étrangère exerce-t-il des impacts sur le choix des SAL chez ce public ?

### 1.4. Méthodes

#### 1.4.1. Participants

Les participants de notre enquête sont des élèves des trois lycées de la région, lesquels regroupent la plupart des apprenants du français des Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam. Nous avons essayé de mener notre enquête auprès des lycéens de tous les niveaux (classes de 10e, 11e et 12e) et des deux types d'apprentissage (français LE1 et français LE2). Nous avons compté, dans notre échantillon, 120 masculins (soit 32%) et 255 féminins (68%) ; 169 apprenants du FLE LE1 (soit 45,1%) et 206 LE2 (54,9%).

#### 1.4.2. Instrument de mesure

Nous avons choisi pour cette étude le *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) développé par Oxford (1990), version 5.1. Il s'agit d'un questionnaire de 80 items qui a été conçu pour un public des apprenants d'Anglais comme langue étrangère et qui examine la fréquence de l'utilisation des SAL des apprenants de la L2 par leur auto-évaluation selon l'échelle de style Likert à 5 points partant de 1 (jamais) à 5 (toujours). Le SILL comprend 6 partie : Partie A pour les stratégies de rappel (items 1 à 15) ; Partie B pour les stratégies cognitives (items 16 à 40) ; Partie C pour les stratégies compensatoires (items 41 à 48) ; Partie D pour les stratégies métacognitives (items 49 à 64) ; Partie E pour les stratégies affectives (items 65 à 71) ; Partie F pour les stratégies sociales (items 72 à 80). Ces stratégies sont basées sur les études antérieurement entreprises par Oxford et couvrent toutes les quatre compétences : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale (Oxford, 1990; Oxford and Nyikos, 1989). Une autre partie annexée au SILL est réservée aux questions sur les caractéristiques du participant telles que sexe, durée de l'apprentissage du FLE, motivation, attitudes, etc.

Notre option pour le SILL résulte de différentes raisons. D'abord, le questionnaire représente l'outil le plus utilisé pour évaluer l'usage des stratégies parmi d'autres, à savoir observation, interview, journal de bord, etc. (Oxford et Nyikos, 1989 ; Wharton, 2000). Ensuite, nous sommes tout à fait d'accord avec Jones (1998) (cité par Magno, 2010 : 41) quand cet auteur considère le SILL comme le plus compréhensif et le plus détaillé en comparaison avec d'autres. De plus, le grand nombre de recherches dans le monde ayant utilisé le SILL nous permettra de faire des comparaisons intéressantes de nos résultats à ceux des travaux antérieurement menés. Finalement, la fiabilité et la validité du SILL a été testées et confirmées dans les conclusions du travail de Oxford and Nyikos (1989 : 292).

### 1.4.3. Démarches et analyse des données

#### 1.4.3.1. Traduction du SILL

Le SILL – 80 items est traduit de l'anglais en vietnamien avec la méthode de traduction - rétro traduction. En réalité, la version originale en anglais est traduite en vietnamien par nous mêmes. Cette première version en vietnamien ont été retraduite en anglais par un enseignant d'anglais et nous deux avons discuté sur les différences entre les deux versions pour arriver à un consensus sur les modifications dans la version vietnamienne. Ensuite, nous avons consulté un linguiste vietnamien afin d'avoir ses observations sur la syntaxe des items. De ce fait, certaines modifications ont été réalisées, ce qui donne naissance à la troisième version du SILL vietnamien.

Nous avons testé cette version chez deux lycéens qui sont considérés comme proches à notre échantillon. D'après ces derniers, plusieurs items se révélaient ambigus et inintelligibles. Partant de cette constatation, nous avons décidé, en nous inspirant de l'ouvrage «*Language learning strategies : What every teacher should know*» de Oxford (1990) dans lequel nous avions trouvé le SILL version originale, d'ajouter des exemples ou illustrations à des items auxquels les deux lycéens ont rencontré des difficultés de compréhension. Précisément, nous avons ajouté des exemples aux items 1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 14, 34, 35, 46 và 79; des illustrations aux items 9, 11.

Nous avons testé, dans la dernière étape de la traduction, cette quatrième version du SILL vietnamien chez 28 lycéens de Danang pour être sûr que les items sont intelligibles et pour estimer la durée de l'enquête. Les résultats nous permettent de confirmer que le SILL a été traduite de l'anglais en vietnamien d'une façon correcte et que les participants ont besoin d'environ 25 minutes pour terminer le questionnaire.

#### 1.4.3.2. Recueil de données

Nous avons distribué, au début du mois de novembre 2010, le SILL-80 vietnamien chez 382 élèves des lycées Nguyen Du et Buon Ma Thuot de la ville de Buon Ma Thuot et du lycée Bui Thi Xuan de la ville de Da Lat et nous avons récupéré 382 questionnaire remplis. Le grand pourcentage du retour des questionnaires est expliqué par le fait que nous avions sollicité aux collègues de ces trois lycées de réaliser l'enquête pendant les récréations ou pendant les réunions hebdomadaires de la classe et de les reprendre aussitôt qu'ils sont terminés. La participation des élèves à qui nous avons assuré que leurs réponses étaient parfaitement confidentielles et utilisées seulement pour cette étude était entièrement volontaire.

Néanmoins, parmi les 382 questionnaires remplis recueillis, il y avait 7 qui contenait des valeurs manquantes. Nous avons décidé de ne pas prendre en compte de ces cas. Notre corpus comprend donc 375 (N=375) réponses des élèves dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam.

### 1.4.3.3. Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel SPAW, version 18.0. La statistique descriptive a été recourue pour la présentation des données. Nous avons utilisé les valeurs Moyenne arithmétique (arithmethic Mean - M) et Écart-type (standard deviation – SD) pour décrire la fréquence des sous-catégories de SAL et le test *t* de Student pour observer la différence entre les deux sexes et entre les deux groupes de répondants chez lesquels le français est appris comme première langue étrangère (L2) ou comme deuxième langue étrangère (L3)

### 1.4.3.4. Résultats et discussions

Dans cette partie, nous présenterons seulement les résultats et les discussions des premières analyses statistiques que nous avons réalisées.

#### Question 1

***Quelles sont les SAL les plus et les moins utilisées par les jeunes apprenants du FLE dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam?***

La statistique descriptive est recourue pour examiner les stratégies que les lycéens dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam (désormais les lycéens) utilisent. Le tableau 2 montre que la moyenne de l'utilisation de toutes les stratégies est de 2.34. Si nous considérons la catégorisation d'Oxford (1990), les lycéens se trouvent parmi les faibles usagers des stratégies. Une lecture un peu plus détaillée du tableau nous amène à la constatation que les stratégies les plus utilisées sont les stratégies compensatoires (M=2.75, SD=0.78) et métacognitives (M=2.44, SD=0.69). Viennent ensuite les stratégies sociales (M=2.43, SD=0.77) et affectives (M=2.33, SD=0.72). Les stratégies cognitives (M=2.29, SD=0.56) et de rappel (M=2.05, SD=0.49) se classent aux derniers rangs. Nos résultats concordent avec ceux de Luu Qui Khuong (1997) en ce qui concerne les stratégies cognitives et de rappel, néanmoins la fréquence des autres stratégies se diffère.

**Tableau 2 : Moyennes des SAL utilisées par les lycéens (N=375)**

| Stratégies | N | | Min | Max | Mean | SD |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | Missing | | | | |
| Rappel (6) | 375 | 0 | 1.0 | 3.9 | 2.050 | .4890 |
| Cognitives (5) | 375 | 0 | 1.1 | 3.9 | 2.287 | .5755 |
| Compensatoires (1) | 375 | 0 | 1.0 | 4.8 | 2.751 | .7815 |
| Métacognitives (2) | 375 | 0 | 1.0 | 4.2 | 2.435 | .6912 |
| Affectives (4) | 375 | 0 | 1.0 | 4.3 | 2.330 | .7232 |
| Sociales (3) | 375 | 0 | 1.0 | 4.4 | 2.431 | .7731 |
| Total | 375 | 0 | 1.1 | 3.8 | 2.342 | .5284 |

Ces résultats concernant les stratégies attirent particulièrement notre attention parce que beaucoup de chercheurs travaillant sur des échantillons asiatiques arrivent à cette conclusion que les Asiatiques ne se considèrent pas comme les usagers fréquents des stratégies de rappel. Les systèmes de l'éducation et l'enseignement favorisant l'apprentissage par cœur sont souvent mis à l'index pour expliquer le phénomène. Pourtant, nous avons trouvé également des conclusions contraires dans les travaux des auteurs Al-Otaibi (2004), Bremme (1998), Politzer et McGroarty (1984), Yang (1999), etc. En fait, pour les derniers, les Asiatiques ont une préférence des stratégies de rappel aux stratégies communicatives telles que demande de l'aide, coopération avec des pairs.

## Question 2

***Quelles sont les différences des deux sexes dans l'usage des SAL?***

Les stratégies préférées par les filles sont presque identiques à celles préférées par l'ensemble des lycéens. Pourtant nous notons que les stratégies métacognitives et sociales attirent la même attention des filles (M=2.47, SD=0.67 pour les premières et SD=0.76 pour les secondes). Les stratégies compensatoires (M=2.76, SD=0.76) restent les plus utilisées et les stratégies cognitives (M=2.30, SD=0.55) et de rappel (M=2.07, SD=0.49) demeurent les moins recourues.

En ce qui concerne les garçons, la situation se révèle un peu différente. Les stratégies compensatoires sont toujours les préférées et les stratégies cognitives et de rappel se classent constamment aux derniers rangs. Néanmoins, les stratégies métacognitives, affectives et sociales permutent les unes avec les autres. Le classement est le suivant : de manière descendante, stratégies affectives (M=2.36, SD=0.78), stratégies métacognitives (M=2.36, SD=0.78), stratégies sociales (M=2.33, SD=0.80). Tous ces résultats sont présentés dans le Tableau 3.

**Tableau 3 : Moyennes des SAL utilisées par les deux sexes**

| Sexe | | Rappel | Cognitives | Compensatoires | Métacognitives | Affectives | Sociales |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Masculin (n= | Min | (6) 1.0 | (5) 1.1 | (1) 1.0 | (3) 1.0 | (2) 1.0 | (4) 1.0 |
| | Max | 3.4 | 3.9 | 4.6 | 4.1 | 4.1 | 4.4 |
| | Mean | 2.012 | 2.270 | 2.740 | 2.352 | 2.358 | 2.338 |
| | SD | .4788 | .6320 | .8302 | .7249 | .7770 | .7963 |
| Féminin (n= | Min | (6) 1.1 | (5) 1.1 | (1) 1.0 | (2) 1.1 | (4) 1.0 | (3) 1.0 |
| | Max | 3.9 | 3.8 | 4.8 | 4.2 | 4.3 | 4.4 |
| | Mean | 2.069 | 2.295 | 2.756 | 2.474 | 2.316 | 2.474 |
| | SD | .4935 | .5481 | .7591 | .6727 | .6976 | .7596 |

Certaines déférences ont été repérées quand nous faisons une comparaison des moyennes. Dans le but de voir si celles-ci sont statistiquement significatives, nous avons réalisé le test *t* de Student dont nous trouvons les résultats dans le Tableau 4.

| Tableau 4 : Sommaire des résultats du test t pour échantillons indépendants 1 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
| | F | Sig. | t | df | p |
| Rappel | .001 | .973 | -1.052 | 373 | .293 |
| Cognitives | 4.634 | .032 | -.377 | 206.038 | .707 |
| Compensatoires | 1.845 | .175 | -.190 | 373 | .849 |
| Métacognitives | .962 | .327 | -1.604 | 373 | .110 |
| Affectives | 3.251 | .072 | .522 | 373 | .602 |
| Sociales | .930 | .335 | -1.590 | 373 | .113 |

Nous constatons que les valeurs p oscillent de 0.11 à 0.85. Autrement dit, celles-ci sont toutes supérieures au seul de 0.05, ce qui nous permet de dire que la différence dans l'utilisation des SAL entre les deux groupes féminin et masculin n'est pas observée.

Nos résultats se rejoignent à ceux de Wharton (2000) qui n'a pas observé la différence statistiquement significative dans une analyse de toutes les stratégies entre les étudiants et les étudiantes singapouriens apprenant le japonais et le français comme langues étrangères. Pourtant il a découvert certaines dissemblances dans quelques stratégies spécifiques. Ehrman et Oxford (1990) en se basant sur les interviews, Kyungsim et Leavell (2006) sur l'enquête utilisant le SILL auprès de 55 étudiants de différentes origines géographiques de l'Université Southwestern ont trouvé les mêmes utilisations des SAL chez les deux sexes. Ces résultats de ces auteurs et de nous-mêmes ne pourront pas faire oublier les conclusions contraires des collègues, parmi d'autres Oxford et Nyikos (1989), Green (1991), Watanabe (1990), Zoubir, Shaw & Oxford (1995), Green et Oxford (1995), Dreyer & Oxford (1996), Cajkler et Thornton (1999), Abou Backer El-Dib (2004), Lu (2007).

### Question 3

***Le fait d'apprendre le français comme première ou deuxième langue étrangère exerce-t-il des impacts sur le choix des SAL chez ce public?***

Nous présentons les résultats des moyennes des SAL utilisées par le groupe d'apprenants du FLE comme première langue étrangère (LE1) et ceux dont le FLE comme deuxième langue étrangère (LE2) dans le Tableau 5.

| Tableau 5 : Moyennes des SAL utilisée par les groupes LE1 et LE2 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature du FLE | | Rappel | Cognitives | Compensatoires | Métacognitives | Affectives | Sociales |
| LE1 | Mean | 2.075 | 2.551 | 2.986 | 2.647 | 2.590 | 2.733 |
| | SD | .4972 | .5729 | .7701 | .6854 | .7126 | .7726 |
| LE2 | Mean | 2.030 | 2.070 | 2.558 | 2.261 | 2.117 | 2.183 |
| | SD | .4823 | .4801 | .7383 | .6476 | .6606 | .6814 |
| Total | Mean | 2.050 | 2.287 | 2.751 | 2.435 | 2.330 | 2.431 |
| | SD | .4890 | .5755 | .7815 | .6912 | .7232 | .7731 |

À la lecture du tableau, nous constatons que l'utilisation des stratégies de rappel est presque identique dans les deux groupes (M=2.08, SD=4.50 pour LE1 et M=2.03,

SD=4.48 pour le LE2). Quant aux autres stratégies, il existe une différence assez nette entre les groupes et les écarts des moyennes varient de 0.39 à 0.55.

Tout comme dans la partie précédente, nous avons procédé à la réalisation du test *t* de Student afin de confirmer ou infirmer statistiquement cette différence. Les résultats sont exposés dans le Tableau 6.

**Tableau 6 : Sommaire des résultats du test t pour échantillons indépendants 2**

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | p |
| Rappel | .027 | .868 | .887 | 373 | .375 |
| Cognitives | 7.361 | .007 | 8.695 | 328.088 | .000 |
| Compensatoires | .919 | .338 | 5.480 | 373 | .000 |
| Métacognitives | .441 | .507 | 5.588 | 373 | .000 |
| Affectives | 3.000 | .084 | 6.664 | 373 | .000 |
| Sociales | 7.417 | .007 | 7.224 | 338.020 | .000 |

Nous nous rendons compte tout de suite que les valeurs p sont de 0.000 (p<0.05) pour les stratégies cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales. Cela nous amène à conclure que la différence entre les deux groupes dans l'utilisation de ces stratégies est observée.

Faute d'information, nous n'avons pas trouvé de recherches portant sur les influences éventuelles de L2 sur L3 quant à l'utilisation des stratégies. Pourtant, nous aimerions rappeler que les impacts de l'apprentissage du L2 sur celui de L3 ont été démontrés par les chercheurs. À ce propos, nous nous contenterions de citer certaines conclusions de Farkamnekh dans sa thèse de doctorat soutenue en 2006 à l'Université Michel De Montaigne – Bordeaux III :

> *« Faire référence à l'anglais (L2) qui possède, d'une certaines manière, ces notions et les transférer dans L3, peut être considéré comme un phénomène naturel »* (op. cit. : 335)
> et
> *« … Les formes produites par les apprenants dans l'acquisition de L3 sont influencées non seulement par les connaissances préalables de L2 mais aussi de leur L1… »* (op. cit. : 334).

Une autre explication possible de la différence entre le groupe LE1 et LE2 est le niveau de maîtrise du français. Grâce à la durée plus importante de l'apprentissage, les apprenants du groupe LE1 sont dans la majorité des cas bien plus avancés en langue française que l'autre groupe.

### 1.5. En guise de conclusion

Dans le cadre de cette communication, nous nous contenterons de présenter les résultats de quelques premières analyses des stratégies utilisées par les lycéens dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam. Celles-ci nous permettent de conclure que

(1) l'utilisation des stratégies de ce public se montre relativement faible selon la catégorisation d'Oxford (1990) ;

(2) les stratégies compensatoires et métacognitives sont celles préférées par les lycéens et les stratégies cognitives et de rappel restent les moins recourues ;
(3) il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les lycéennes et les lycéens dans leur usage des stratégies ;
(4) nous avons observé la différence entre les groupes LE1 et LE2 en ce qui concerne les stratégies cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales, mais celle-ci n'est pas significative pour les stratégies de rappel.

Il est important de noter que d'autres analyses statistiques pourront être réalisées. De cette optique, nous serons dans la mesure d'examiner la fréquence de l'utilisation des stratégies à l'intérieur des 6 sous-groupes de stratégies. Nous identifierons donc des stratégies les plus ou les moins utilisées de ce public de façon beaucoup plus détaillée.

Pour le moment, nous avons mis de côté une grande partie des questions, annexée au SILL, sur les caractéristiques personnelles du répondant telles que la maîtrise de langue, les motivations, les croyances ... Nous sommes persuadé que les analyses croisées nous conduiront à des découvertes intéressantes dans les étapes qui suivent.

## Bibliographie

Baker El-Dib 2004. « Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level, and Culture in a Hybrid Context ». *Foreign Language Annals*, Volume 37, Issue 1, pages 85–95, March 2004.

Bialystok, E. 1981. « The role of conscious strategies in second language proficiency ». *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

Bremner, S. 1999. « Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong ». *Canadian Modern Language Review*, 55 4, 490-514.

Brown, A. L., & Palinscar, A. 1982. « Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training ». Topics in *Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.

Brown, H. D. 2000. *Principles of language teaching and learning* 4th ed..White Plains, NY: Longman.

Cajkler, W. & Thornton, B.. 1999. « Language learner perceptions of strategy use in secondary schools ». *Language Learning Journal*, 20, 45-50.

Chamot, A. U. 1987. The learning strategies of ESL students. In Wenden and Rubin. 1987. *Learner Strategies for Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.

Cyr, P. 1990. *Les stratégies d'apprentissage*. Collection Didactique des langues étrangères. Clé International.

Farkamekh L. 2006. *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère anglais sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère français chez les apprenants persanophones*. Thèse de doctorat en Linguistique. Université Michel De Montaigne – Bordeaux III.

Green, J. M., & Oxford, R. 1995. « A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender ». *TESOL Quarterly*, 29 2, 261-297.

Lê Thị Xuân Ánh 2001. *An investigation into listerning strategies used by thirth and fourth year students of English Departement of College of Foreign Language – The University of Da Nang*. Luận văn Thạc sỹ, Đại Học Ngoại Ngữ - Đại Học Đà Nẵng.

Lu, Y. C. 2007. *ESL students' learning motivations and learning strategies*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota.

Lưu Quý Khương 1997. *An investigation of English learning strategies of Vietnamse Learners at the Intermediate Level of English proficiency*. Luận văn Thạc sỹ, Trường Đại Học Ngoại Ngữ, Đại Học Quốc Gia Hà Nội, Hà Nội.

O'Malley, M., & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Oxford, R. L. 1989. « Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training ». *System* 17: 235-247. Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Park, G. 1997. « Language learning strategies and English proficiency in Korean university students ». *Foreign Language Annals*, 30 2, 211-221.

Rigney, W. 1978. Learning strategies: A theoretical perspective. In H.F. O'Neill Ed., *Learning strategies* pp. 70-75. New York: Academic Press.

Rubin, J. 1975. « What the good language learner can teach us ». *TESOL Quarterly* 9/1:41-51.

Rubin, J. 1987. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden and Rubin eds. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Schmidt, R., Boraie, D. and Kassabgy, O. 1996. Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections. In Oxford R ed. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Sheorey, R. 1999. Learning strategies of Indian College students. Proceedings of the invited research symposium on language learning strategies pp. 73-75. Teachers College, Columbia University, New York.

Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. 1975. « What we can learn from the good language learner? ». *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.

Trần Thu Thảo 2009. *The effects of metacognitive strategies training on high school students' English language performance*. Luận văn Thạc sỹ, Khoa Sau Đại Học, Đại Học Hà Nội.

Weinstein, C. E. 1978. Elaboration skills as a learning strategy. In H. F. O'Neill Ed., *Learning Strategies* pp. 31-56. New York: Academic Press.

Wen, Q. F. 1996. On English Learning Strategies. [M]. ShangHai: ShangHai Foreign Education Press.

Wharton, G. 2000. « Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore ». *Language Learning*, 50 2, 203-243.

# Atelier cinema: enseigner le cinéma dans le cadre du FLE

**Michelle Royer**
Université de Sydney

**Résumé** : L'enseignement du cinéma dans les départements de français des universités anglophones attire un nombre croissant d'apprenants tant au niveau 'undergraduate' que "postgraduate'. En quoi consiste cet enseignement ? Quels sont les objectifs pédagogiques des cours? Le cinéma ne doit pas être un prétexte pour enseigner la langue. Certes les films sont des documents authentiques qui permettent d'exposer les apprenants à la réalité sonore de la langue, présentent des personnes en situation langagière et sont une source d'information sur les réalités sociales, culturelles de la France. Pourtant, ce serait dévier le projet artistique du 7ème art que d'en réduire sa fonction à celle de prétexte à l'enseignement du français langue étrangère. Cet atelier propose de considérer l'enseignement du cinéma français comme l'analyse d'une pratique artistique complexe et d'une industrie. Nous poserons quelques principes de base de l'enseignement du cinéma et mettrons en pratique l'analyse du film comme éducation à la lecture et au plaisir de l'image et du son dont l'objectif est de rendre les apprenants attentifs à l'implicite de la composition de l'image et aux caractéristiques visuelles et sonores du film.

**Mots-clés** : cinéma – films – enseignement

Abstract: Film studies units in the departments of French studies in English-speaking universities attract a growing number of students at undergraduate and postgraduate levels. What does it mean to teach French cinema in that context? What are the objectives of these courses? The teaching of French cinema should not just be a pretext to teach the French language. Admittedly films are authentic documents which allow learners to have access to the spoken language, to speakers in the process of interacting and are a source of information about social and cultural realities of France. However, cinema is an art form, the seventh art, and as such should not be reduced to the role of pedagogical document for the learning of French. This workshop will consider cinema as a complex art form. The principles on which the teaching of film is based will be explained and film analysis will be put into practice and shown to be an initiation to the pleasure of 'reading' a film as an audio-visual medium with the aim of making learners aware of the implicit aspects of image composition and sound.

**Keywords:** cinema - films - education

*Programme de l'atelier*

1. *Enseigner le cinéma: cela veut dire ?*
2. *Pourquoi enseigner le cinéma dans le contexte de l'enseignement universitaire du français ?*
3. *Objectifs du cours de cinéma ?*
4. *Les ressources électroniques pour enseignants et apprenants*

*5. Un exemple possible de cours de cinéma à partir de l'expérience faite à l'université de Sydney*
*6. Quelques principes de base*
*7. Le premier cours: Qu'est-ce qu'un film ?*
*8. Fournir le vocabulaire filmique*
*9. Un exemple de premier cours sur Inch'Allah dimanche de Yamina Benguigui (2001)*

## 1. Enseigner le cinéma: cela veut dire ?

Il faut tout d'abord poser la question du statut du cinéma, de sa légitimité comme objet d'enseignement en classe de français. Une distinction doit être faite entre l'utilisation du cinéma comme support didactique comme un autre dans le contexte du FLE au même titre que les émissions de télévision ou le manuel de langue, et l'enseignement du cinéma en tant que forme artistique avec ses propres procédés, son histoire, en un mot en tant que 7ème art.
Cette problématique est semblable à celle qui se pose dans les cours de littérature en FLE. Mais historiquement, la légitimité de l'enseignement de la littérature et du canon littéraire français a soulevé peu de controverse. Le statut du cinéma parce qu'il est associé à celui de la télévision ou de la culture populaire n'a pas la légitimité que possède la littérature et donne lieu à davantage d'hésitations quant à l'usage que l'on peut en faire dans les cursus FLE universitaires.
Il est ainsi difficile de déterminer quel usage du cinéma prévaut dans l'enseignement du cinéma dans les départements de français universitaires, particulièrement lorsque les apprenants possèdent déjà une excellente maîtrise de la langue. Cependant axer le cours sur l'enseignement du cinéma ou sur l'apprentissage de la langue par le cinéma correspond à deux objectifs différents même s'ils se recoupent parfois. C'est l'enseignement de l'art cinématographique qui est l'objet de cet article.

## 2. Pourquoi enseigner le cinéma dans le contexte de l'enseignement universitaire du français ?

Plusieurs raisons justifient d'enseigner le cinéma dans le contexte universitaire. Tout d'abord il représente une alternative à l'enseignement de la littérature qui devient de moins en moins attrayante pour des étudiants qui, pour se divertir, passent davantage de temps devant des écrans que le nez dans des livres. Par ailleurs, les jeunes étudiants fortement influencés par le cinéma hollywoodien ont développé très tôt grâce à ce dernier une culture cinématographique dont ils peuvent faire usage dans leur apprentissage du cinéma français. Ainsi le public auquel s'adresse les cours de cinéma est un public averti et motivé mais dont l'expérience se limite pour la plupart aux films commerciaux soucieux de plaire au grand public. Le cours de cinéma français permet aux étudiants de découvrir un autre cinéma et de leur faire prendre conscience de la diversité du médium cinématographique ainsi que des différences entre le cinéma hollywoodien et le cinéma français.

La France regorge de cinéphiles parmi les jeunes et les moins jeunes, les intellectuels et les grands écrivains. En France, posséder une culture cinématographique est l'élément essentiel d'une culture générale. D'ailleurs le cinéma est enseigné dans les lycées et les universités françaises. Par ailleurs discuter d'un film est une pratique sociale que tout étudiant de français doit pouvoir maîtriser.

Dans le cadre universitaire, les études de cinéma en français mènent un nombre non négligeable d'étudiants à poursuivre des recherches dans ce domaine tant au niveau de la maîtrise que du doctorat. Il n'est donc guère étonnant que les cours de cinéma soient les cours les plus fréquentés parmi les cours offerts dans les départements de français. L'enseignement du cinéma a donc trouvé son public dans les universités mais la question reste de savoir comment l'enseigner.

**3. Objectifs du cours de cinéma ?**

Le cinéma français est un vaste domaine d'étude, tout comme la littérature. Les cours peuvent porter sur l'organisation de l'industrie cinématographique et son histoire, le star système, les adaptations cinématographiques, les films populaires ou les films d'auteur, les genres cinématographiques, la théorie cinématographique ou bien se limiter à une région particulière - par exemple le cinéma africain (Voir à ce sujet l'article de Vanbaelen, 2005) - un cinéaste ou à un thème spécifique (par exemple le cinéma sociopolitique). Dans les universités australiennes et dans les lycées, le cours de cinéma en classe de FLE tend à se concentrer sur une période, un réalisateur/une réalisatrice, et rares sont les cours qui se concentrent sur l'industrie.

Le cours de cinéma possède plusieurs objectifs importants qui permettront de développer chez l'apprenant des compétences qui dépassent la seule connaissance du cinéma français et de son histoire.
Ces objectifs comprennent l'apprentissage de la lecture d'un film et des éléments qui composent un film. Ceci conduit à une prise de conscience chez l'apprenant que le cinéma n'est pas un simple divertissement mais un art complexe qui mérite des études approfondies.

L'étude d'un film amène les étudiants à réfléchir sur l'image cinématographique et sur la façon dont elle est reçue par le spectateur et la spectatrice et ainsi à développer son esprit critique. Cette compétence est exportable à d'autres domaines et peut s'étendre à l'analyse de l'image publicitaire, de l'émission de télévision, des magazines, etc.

L'enseignement du cinéma dans le cadre du FLE permet aussi aux apprenants d'être exposés à des pratiques culturelles hors de portée lors de voyages touristiques ou d'échanges interuniversitaires en France ou dans les pays francophones. Le cinéma grâce à sa richesse audio-visuelle donne à voir et à entendre une très grande diversité d'images, de sons et de voix dont aucun voyageur ne pourrait faire l'expérience.

**4. Les ressources électroniques pour enseignants et apprenants**

Pour les enseignants qui ne sont pas spécialistes de cinéma un grand nombre de ressources sont à leur disposition. Il existe beaucoup de publications sur le cinéma français dont un guide en anglais qui peut être utile notamment en ce qui concerne l'analyse filmique (voir Powrie end Reader, 2002). Le catalogue de la bibliothèque du film (BIFI) est ouvert à tous et offre de nombreux renseignements sur les films ainsi que des références d'articles. Une multitude de sites web fournissent aux enseignants et aux apprenants les informations utiles et nécessaires à l'apprentissage du cinéma :

- Site de l'ADPF - 100 ans de cinéma français: http://www.culturesfrance.com/adpf-publi/folio/cinema/index.html

- http://www.cinemafrancais-fle.com/

- CNC: Centre National du Cinéma (Etudes, rapports statistiques etc.):
http://www.cnc.fr/Site/Template/Accueil.aspx?SELECTID=614&id=1&t=2

- BIFI: bibliothèque du film (répertoires, cine web)
http://www.bifi.fr/public/index.php

- Allocine (dossiers thématiques, entretiens, etc.):
http://www.allocine.fr/

- Cinemovie (derniers films, bandes annonces, photos)
http://www.cinemovies.fr/

- Voir des extraits: Allociné, youtube

- Scénarios: 1001 scénaristes:
http://www.1001scenaristes.com/

- Critiques de film: centre de documentation Le France
http://www.abc-lefrance.com/rubrique.php3?id_rubrique=9

- Quai des images - site du Ministère de l'éducation nationale (beaucoup d'informations):
http://www3.ac-clermont.fr/cinemaV/

- Sur Langage cinématographique:
http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/cinema/cinema.htm

- CNDP: Centre national de documentation pédagogique (dossiers sur les films)
http://www.cndp.fr/

## 5. Un exemple possible de cours de cinéma à partir de l'expérience faite à l'université de Sydney

Cet article a aussi pour objectif de proposer des stratégies pratiques pour l'enseignement du cinéma français et francophone aux étudiants de niveau avancé (en seconde ou troisième année d'université). Le cours de cinéma dont il est question ici est un cours de 13 semaines destiné à des apprenants dont la maîtrise du français est déjà excellente mais qui ne possèdent aucune connaissance de l'analyse filmique. L'enseignement comporte deux heures par semaines, une heure de cours magistral et une heure de travaux pratiques dispensées en français. Tous les apprenants doivent aussi assister à la projection régulière de films en plus des heures de cours.

## 6. Quelques principes de base

Les films doivent être projetés dans un amphi avant d'être étudiés. Ceci permet aux apprenants d'être dans la situation des spectateurs de cinéma qui partagent une expérience collective du film. Le son et l'image sont en outre de bien meilleure qualité que sur un petit écran de télévision ou d'ordinateur. Les extraits ne sont utilisés qu'une fois le film visionné dans son intégralité. Considéré comme œuvre d'art à part entière le film n'est jamais réduit au rôle de simple support pédagogique, d'un outil de communication ou d'illustration d'un problème social, même si parfois des explications d'ordre linguistique ou culturel peuvent être nécessaires pour la compréhension du film. Le réalisateur/la réalisatrice est considéré/e comme auteur du film, auteur d'une œuvre donc comme l'est un écrivain. Les films peuvent être visionnés une deuxième fois en bibliothèque seulement après la projection du film, à moins en sûr de circonstances

particulières. Avant l'étude détaillée du film des informations contextuelles (ex: guerre d'Algérie pour *Inch'Allah dimanche*) sont fournies aux étudiants.

**7. Le premier cours: Qu'est-ce qu'un film ?**

Le premier cours doit consister en une réflexion générale sur la définition du médium cinématographique. On peut demander aux étudiants de travailler en petits groupes et de faire une liste de tous les éléments qui composent un film. Ce travail permet aux apprenants de prendre conscience du médium filmique et de sa richesse sémiotique et à l'enseignant d'établir le niveau des étudiants.
Il est aussi nécessaire de présenter une brève introduction au cinéma français, son histoire et sa place dans le monde, notamment par rapport au cinéma américain de façon à placer le sujet dans un contexte plus vaste. Cette introduction peut s'appuyer sur des textes de références comme par exemple les ouvrages de Guy Austin (2008), Susan Hayward (2008), et René Prédal (2002).

**8. Fournir le vocabulaire filmique**

Pour pouvoir parler d'un film dans des termes précis il est essentiel de connaître le vocabulaire filmique. Les termes doivent être immédiatement illustrées à l'aide de photos d'un film ou d'extraits. Pour cet article nous avons sélectionné des photos tirés de *Au revoir les enfants* (Louis Malle, 1987). Les étudiants devront se familiariser avec ce vocabulaire qui leur sera nécessaire pendant le reste du cours. Voici quelques éléments importants à inclure :

- Les deux bandes: visuelles et sonores
- La bande visuelle:
  - ♦ Les plans, l'échelle des plans: gros plan, plan rapproché, américain, de demi ensemble et d'ensemble.
  - ♦ Le montage: plan séquence, cut, fondu, flash back, montage parallèle, champ contre champs
  - ♦ Le cadrage. Le champ et le hors champ.
- Le point de vue (la focalisation ex: plan subjectif)
- La piste sonore: paroles, musique, bruitage, silence
- Les relations son et image:
- La synchronisation
- Voix off, la musique diégétique ou non diégétique

Gros plan

Figure 1, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD- Criterion Collection Louis Malle

Plan rapproché poitrine

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

Plan américain

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

Plan moyen

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

Plan demi ensemble

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

Plan d'ensemble

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

Plongée

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

Contre plongée

Louis Malle, ***Au revoir les enfants*** (1987)
DVD - Criterion Collection

### 9. Un exemple de premier cours sur *Inch'Allah dimanche* de Yamina Benguigui (2001)

Etant donné les débats sur les femmes musulmanes à l'heure actuelle, *Inch'Allah dimanche* est un film d'un grand intérêt pour des étudiants de FLE. Non seulement il porte sur une famille d'origine maghrébine musulmane qui arrive en France au milieu des années 70, mais il possède des bases autobiographiques, a été réalisé par une femme et est en langue française et arabe.

**a)** Travail en amont: – Quel cadre contextuel faut-il fournir aux étudiants pour qu'ils puissent mieux comprendre le film ?

Il ne s'agit jamais d'expliquer le film avant la projection ni même d'en donner un résumé: la découverte du film est une étape importante dans le processus. Pourtant, après la première projection un cadre contextuel notamment sur la guerre d'Algérie, l'indépendance de l'Algérie, l'émigration maghrébine et le regroupement familial fourniront aux apprenants les bases utiles.

**b)** Analyse d'une séquence

Photos du film : Le départ vers la France (Yamina Benguigui, *Inch'Allah dimanche* (2001), DVD- Film Movement)

Pour ce travail, c'est la séquence d'ouverture du film qui a été choisie: 'Le départ de Zouina vers la France' fait l'objet de la première analyse. Elle introduit les personnages et pose les jalons de l'histoire.

Le premier visionnement de la séquence ne s'accompagne d'aucune instruction. Le deuxième est précédé des instructions ci-dessous. Les apprenants travaillent en petits groupes de deux ou trois pour répondre aux questions sous forme de notes.

**La bande son :** Quels sont les éléments qui la compose et quel est le rôle joué par la bande son ? Les réponses se font sous forme de travail de groupe d'abord puis en séance plénière.

Voici le type de réponses recherché. Cette liste n'est pas exhaustive :

**Les bruitages :**

Le silence pendant que passent les cartons informatifs du début du film: donne du poids à l'information
Le bruit grandissant de moteur (diégétique mais hors champ) contribue à la tension crée par le départ
Bruitage du tampon sur le papier: symbolique du départ
Bruits de fond: les voix créent une atmosphère de voyage
Les cris de la mère: sauvages comme venant des entrailles fait ressentir aux spectateurs la douleur, le déchirement que représente la séparation
Ces cris contrastent avec les voix de la bureaucratie, le bruit du tampon sur le papier, celui, mécanique du bateau.
La musique: Idir Ageggig (musicien algérien) dont les chansons portent sur l'identité, sera un des thèmes musicaux du film pour exprimer la nostalgie.

**La bande visuelle :**

Au tout début du film

- De quels genres de plan s'agit-il? Quelle est l'impression crée? Pourquoi?
- Faite des remarques sur l'opposition spatiale et particulièrement sur le rôle de la passerelle comme lieu symbolique
- Le plan du bateau: comment est filmé le bateau? Faites des remarques sur les couleurs, l'angle etc.

Les réponses recherchées sont les suivantes:

**Gros plans** sur :

- des passagers qui embarquent: les spectateurs se sentent immédiatement proches des personnages
- Tampons, passeport, valises: symboles du départ à l'étranger
- Visages: de personnages âgées, de femmes d'enfants.
- Gros plans de Zouina en pleurs et de sa mère: visages de la douleur de la séparation
- Esthétique du gros plan. Les formes des objets, leurs couleurs: parallèle à la peinture

**Plan de demi ensemble et d'ensemble**

- De la passerelle: le lien entre la terre d'origine et le pays d'accueil, entre la mère et sa fille – champ contre champ mère/fille
- Le bateau qui part vers la France en sépia: nostalgie mais aussi plan ouvert qui peut signifier le départ vers une certaine liberté.
- Contraste avec les gros plans et les images des femmes derrière les barres qui représentent la répression et l'oppression des femmes, figurent leur emprisonnement.
- Plan de grand ensemble à l'arrivée sur Marseille: tristesse, mais ouverture des plans: ciel, plan vol d'oiseau

**Plan en contre plongée** sur le ciel menaçant très sombre laisse présager un avenir douloureux.

A travers l'examen méticuleux d'une seule séquence l'étudiant peut ainsi entrer de plein pied dans la représentation des cultures, l'histoire de l'immigration et le cinéma. Il prend aussi conscience de la façon dont on raconte une histoire au cinéma pour nous faire éprouver des émotions intenses (dans ce cas le drame de l'émigration). Dès le premier cours, l'apprenant construit les connaissances de base de l'analyse filmique, il apprend à lire l'image cinématographique et à réfléchir sur le médium cinématographique tout en prenant conscience de l'implicite d'un film. Il est aussi très vite sensibilisé à l'esthétique du film. Cette première étape apportera les bases au reste du cours.

Le travail de discussion sur le film et les différentes interprétations auquel il donne lieu ne sont cependant pas exclus du cours, ils ont même une place centrale mais ne devront avoir lieu qu'après une analyse détaillée pour éviter des discussions superficielles ou mal informées. Les apprenants doivent parvenir à analyser un film sur des bases rigoureuses et à justifier leur lecture du film. Le film choisi *Inch'Allah dimanche* favorise les débats sur l'immigration, la condition de la femme immigrée et de la deuxième génération et sur l'Islam. Dans un pays tel que l'Australie, terre d'immigration s'il en est, les apprenants sont facilement amenés à s'engager personnellement et tisser des liens

entre l'expérience de l'émigration dépeinte dans le film et la vie des apprenants. Ainsi, si l'apprentissage du cinéma conduit à découvrir l'autre, il amène aussi les apprenants à créer des liens entre leur propre culture et celle de l'autre.

Par ailleurs le film permet d'accéder à l'histoire peu documentée des femmes immigrées et de leur arrivée en France lors du rassemblement familial. L'analyse précise du film permet aux étudiants de prendre un point de vue critique par rapport au document filmique qui leur est proposé. Film de fiction, il reconstitue certes une période mais les apprenants doivent aussi prendre conscience que c'est une construction audio-visuelle qui ne peut fournir qu'un certain point de vue sur cet épisode de l'histoire des femmes. Par le biais de l'analyse du film, les apprenants peuvent ainsi découvrir les stratégies de manipulation de tout médium audio visuel.

**Bibliographie et filmographie**

Austin, G., 2008. *Contemporary French Cinema: An introduction,* Manchester: Manchester University Press.

Benguigui, Y., 2001 *Inch'Allah dimanche*, DVD- Film Movement.

Hayward, S., 2008. *French National Cinema*, New York: Routledge.

Malle, L., 1987. *Au revoir les enfants*, DVD - Criterion Collection.

Powrie, P. & K. Reader. 2002. *French cinema: a student's guide*. London: Arnold.

Prédal, R., 2002. *Le Jeune cinéma français*, Paris: Nathan.

Vanbaelen, S., 2005. «Stratégies pour l'enseignement du cinéma africain».*The French review,* Vol.78, n03, February pp. 482-92.

# Les éléments non exprimés en français et en japonais

**Yumi Takagaki**
Université préfectorale d'Osaka

**Résumé** : Dans toutes les langues, il y a des éléments exprimés et des éléments non exprimés mais qui sont pourtant compris. En comparaison du français, les éléments non exprimés en japonais sont non seulement plus fréquents, mais également plus variés dans leurs types. Ces différences quantitatives et qualitatives des éléments non exprimés entre les deux langues créent un obstacle dans l'apprentissage du FLE pour les Japonais. Nos exemples attestés mettent en évidence la référence ambiguë des éléments non exprimés en japonais : ceux-ci sont moins identifiables que les éléments non exprimés en français. Les productions d'élèves illustrent bien le transfert négatif de ce phénomène dans l'apprentissage. Notre analyse montre également que les différences sont de nature grammaticale propre à chaque langue.

**Mots-clés** : implicite, ellipse, cohésion, transfert, grammaire

**Abstract**: All languages include expressed elements and unexpressed but understandable elements. However, compared to French, unexpressed elements in Japanese are not only more frequent but also more varied. These differences in quantity and quality of unexpressed elements between the two languages hinder Japanese learners of French. Our attested examples highlight the referential ambiguities caused by unexpressed elements in Japanese, which are less identifiable than their French counterparts. The negative impact of these differences on learning is effectively illustrated in students' written work. Our analysis also shows that these differences are essentially grammatical.

**Key words**: implicit, ellipse, cohesion, transfer, grammar

## 1. Introduction

Cet article traite de certaines occurrences d'éléments non exprimés, c'est-à-dire une partie de la phrase sous-entendue et pouvant être déduite à partir du contexte. Ce manque est chargé de sens et on ressent éventuellement une absence dans la phrase. Ces éléments implicites contribuent souvent aux difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous prenons le cas des Japonais, mais des problèmes semblables peuvent être observés pour d'autres apprenants de la zone Asie-Pacifique.

La phrase (1) a été écrite par un étudiant japonais en 13e mois de FLE. On lui a demandé d'énumérer, point par point, les avantages qu'offre l'apprentissage du japonais.

(1) Apprendre le japonais, c'est pouvoir mieux comprendre leur culture.

Cette phrase est compréhensible, mais reste grammaticalement incorrecte en raison de l'absence du référent de « *leur* ». Le scripteur de cette phrase veut désigner par ce mot « les Japonais ». S'il y a une langue, il doit nécessairement y avoir des gens qui l'emploient ; l'existence des Japonais fait donc partie de la présupposition de l'expression « *le japonais* ». Ce lien « le japonais – (*les Japonais*) – leur » est si naturel que le scripteur ne jugeait pas nécessaire de l'expliciter davantage. En effet, cette inférence ne requiert pas de capacités cognitives démesurées. Elle n'est pourtant pas suffisante pour rendre la phrase française correcte. Il faudrait, comme (2), un antécédent de « *leur* » présent dans le cotexte :

(2) Apprendre le japonais, c'est pouvoir mieux comprendre les Japonais et leur culture.

L'exemple (3) illustre également un échec au travers d'un élément non exprimé qui aboutit à un texte mal formulé. Il s'agit d'une rédaction faite par une étudiante en deuxième année de FLE.

(3) Hier on m'a mené à zoo. Dans le jardin vaste est bruyant, au fond lequel on voit des animaux et des oiseaux. Ah, c'est bien beau ! Je découvre une volée. Ils sont grands et ont des plumes oranges et bien plus belles que celle qui restent cet endroit-là. Ils sont flamants. [...]

Dans la quatrième phrase, il faudrait ajouter « *d'oiseaux* » après « *volée* ». Sinon, « *Ils* » dans la phrase suivante ne peut pas correctement identifier son référent. Toutefois, malgré cette erreur, le lecteur peut inférer que le référent d'« *ils* » est « *oiseaux* ». Car, le mot « *volée* » désigne un groupe d'oiseaux et le texte n'a qu'« *animaux* » et « *oiseaux* » comme candidats possibles pour ce référent. Ces informations incitent à déduire que le référent possible ne peut être qu'« *oiseaux* ». En outre, le contenu du texte qui suit, (« *ils* [...] *ont des plumes oranges* [...] *Ils sont flamants.* ») confirme la légitimité de cette inférence. Pourtant, en français, il faut que le mot « *oiseaux* » soit actualisé. Un raisonnement logique permet au lecteur d'identifier correctement le référent, mais la grammaire française l'interdit. Force est de reconnaître l'existence de contraintes formelles, tenant à la spécialisation des indicateurs linguistiques. Les erreurs de ces phrases viennent très probablement du transfert du japonais, langue qui accepte les implicites plus facilement que le français.

**2. La cohésion**

Dans la tradition occidentale, les éléments non exprimés sont le plus souvent considérés comme des ellipses et intégrés dans la théorie de la cohésion. Celle-ci désigne les faits de continuité produits dans un texte au moyen d'un dispositif linguistique. Le concept de cohésion est développé dans son acception actuelle par Halliday et Hasan (1976). Dans leur analyse, ils présentent cinq grandes familles de relation cohésive : la référence pronominale, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la reprise lexicale. Chacun de ces éléments, qui sert de liage, est un lien cohésif. Pour Halliday et Hasan, « l'ellipse est simplement une 'substitution par zéro' » (*Ibid.*, p. 142). Or, l'ellipse est certainement un cas d'éléments non exprimés. Contrairement à ce qu'écrivent ces auteurs, nous verrons

qu'en japonais, certaines occurrences d'éléments non exprimés ne se réduisent pas à la substitution par zéro. Cette différence fondamentale entre les deux langues semble constituer un obstacle dans l'apprentissage du français par les Japonais. Pour mieux identifier ce problème, nous examinerons dans ce qui suit, des caractéristiques des éléments non exprimés en japonais.

### 3. La différence quantitative

L'usage des implicites est universel. Néanmoins, ce que l'on peut laisser non-dit et la fréquence de cette opération varient d'une langue à une autre. À cet égard, la différence entre le français et le japonais est d'abord quantitative.
En japonais la proportion des éléments non exprimés, mais compris, est normalement beaucoup plus grande qu'en français. Par exemple, le pronom zéro est possible en français, mais il est syntaxiquement très restreint. (Dans tous les exemples ci-dessous, [0] signifie un élément non exprimé.)

(4) a. J'ai mangé et puis [0] dormi.
b. *[0] ai mangé et puis j'ai dormi.
c. *[0] ai mangé et puis [0] dormi.

Si le premier sujet est non exprimé comme (4bc), la phrase n'est pas grammaticale. Pourtant, en (4bc), les éléments absents sont facilement identifiables. Par ailleurs, en japonais le pronom zéro est beaucoup plus fréquent à l'oral et à l'écrit. En effet, les phrases équivalentes de (4abc), illustrées en (5) sont toutes grammaticales. (Dans les exemples ci-dessous, les abréviations suivantes seront employées : ACC = accusatif, ASS = assertion, DAT = datif, NOM = nominatif, PAS = passé, TH = thème.)

(5) a. *Watasi-wa tabe-te* [0] *ne-ta.*
Je-TH manger-et [0] dormir-PAS
(Moi, j'ai mangé et dormi.)

b. [0] *Tabe-te watasi-wa ne-ta.*
[0] manger-et je-TH dormir-PAS
(Ayant mangé, moi, j'ai dormi.)

c. [0] *Tabe-te* [0] *ne-ta.*
[0] manger-et [0] dormir-PAS
((J') ai mangé et dormi.)

Lorsque le sujet est absent comme en (5c), l'interprétation par défaut dans une phrase affirmative est le sujet à la 1re personne. Ces phrases montrent que, contrairement à ce que l'on dit souvent, il n'est pas approprié en japonais de qualifier ce phénomène d'« ellipse ». En effet, l'ellipse suggère qu'il y a quelque chose que l'on s'abstient ou néglige de mentionner. Or, devant les phrases en (5b) et (5c), les locuteurs natifs du japonais ne sentent pas qu'il y ait quoi que ce soit à compléter. Au contraire, l'insertion de l'agent des verbes est un cas marqué.

D'après Takagaki (2008), analysant les traductions français-japonais et japonais-français d'œuvres littéraires, en moyenne, 56 % des pronoms personnels (sauf le *il* impersonnel), des pronoms possessifs et des adjectifs possessifs en français ne sont pas exprimés en japonais. Ce résultat confirme notre observation selon laquelle nombre d'expressions

contenues dans les textes français restent implicites en japonais. Cette différence dans la fréquence s'explique, du moins partiellement, par les contraintes syntaxiques évoquées ci-dessus en français.

### 4. La différence qualitative

La nature des éléments non exprimés est différente en japonais et en français. En effet, l'implicite est possible en japonais dans des cas plus variés qu'en français. Les exemples qui suivent illustrent bien ces différences qualitatives.

(6) Mélangez l'huile et le vinaigre et versez [0] sur la salade.

Cette phrase est compréhensible, mais elle n'est pas acceptable (à l'écrit tout au moins). Elle montre que le pronom zéro en français ne peut pas reprendre de référent implicite. En français, il faut avoir un syntagme nominal comme le montre l'exemple en (7).

(7) Mélangez l'huile et le vinaigre et versez {cette vinaigrette/la préparation/cet assaisonnement/ le tout} sur la salade.

Le résultat du mélange doit être nommé « *cette vinaigrette* », ou « *la préparation* », ou encore, « *cet assaisonnement* », voire, « *le tout* ». On peut imaginer d'autres possibilités encore. Ce qui importe ici, c'est qu'il faut que le nom soit actualisé. L'implicite n'est pas possible.
De plus, en français, la pronominalisation sans référent explicite est difficile.

(8) Mélangez l'huile et le vinaigre et versez-{le/la/les} sur la salade.

Dans ces exemples, ce qui est mélangé n'est pas (encore) nommé. Ce qui n'est pas nommé n'a donc pas de trait de genre. De ce fait, il est difficile de le désigner par « *le* » ou par « *la* ». Comme référent possible, on pourrait très bien imaginer « *le mélange* » ou « *la vinaigrette* ». Mais pour qu'il y ait une pronominalisation, il faut normalement un nom actualisé dans le cotexte situé en amont. L'exemple avec « *les* » sonne de manière étrange parce qu'une fois mélangés, l'huile et le vinaigre ne font plus qu'un : le pronom pluriel « *les* » n'est donc pas approprié pour désigner ce mélange. Le seul pronom possible est un pronom neutre : « *cela* » ou « *ça* ». En français, un pronom personnel doit avoir un référent réalisé dans le cotexte, même lorsqu'il est pragmatiquement possible de l'inférer.

En revanche, en japonais, l'élément en question peut très bien être implicite dans un cas identique. À la différence de son équivalent français en (6), l'exemple suivant est parfaitement acceptable avec un élément implicite.

(9) *Abura-to su-o maze-te,* [0] *sarada-ni kaketekudasai.*
huile-et vinaigre-ACC mélangez-et [0] salade-DAT versez
(Mélangez l'huile et le vinaigre et versez [0] sur la salade.)

À la différence de (8), la pronominalisation sans antécédent explicite est aussi acceptable en japonais. Dans l'exemple (10), modifié de celui d'Ikegami (1983 : 17), on peut combler ce vide par « *sore* (cela) ».

(10) *Abura-to su-o maze-te,* ***sore****-o sarada-ni kaketekudasai.*
huile-et vinaigre-ACC mélangez-et cela-ACC salade -DAT versez
(Mélangez l'huile et le vinaigre et versez **cela** sur la salade.)

Le pronom « *sore* » est au singulier, ce qui signifie qu'il ne reprend pas directement « *abura* (huile) » et « *su* (vinaigre) », mais l'élément implicite, à savoir, l'émulsion obtenue après l'opération de mélange. En effet, l'adjonction d'une marque du pluriel « *ra* » à ce pronom réduirait largement l'acceptabilité de la phrase.

Ces exemples montrent que l'élément non exprimé en japonais n'est pas une « substitution par zéro ». Car s'il s'agissait d'une substitution, il faudrait que l'élément qui a été substitué soit identifié. Or l'élément implicite dans l'exemple (9) reste ambigu. Il peut être linguistiquement réalisé de diverses manières : « *kono doressingu* (cette vinaigrette) », « *kono tyômiryô* (cet assaisonnement) », « *zenbu* (le tout) »... On peut ainsi énumérer d'autres possibilités pragmatiquement imaginables. Mais on ne peut pas savoir exactement ce que désigne cet élément non exprimé, qui est toujours vague. Il est important de comprendre que l'élément non exprimé ne « se substitue » à rien. C'est en ce sens qu'il est différent de l'élément non exprimé en français. Celui du japonais ne peut pas être un lien cohésif. Au contraire, il contribue plutôt à affaiblir la cohésion, en créant une lacune dans le texte.

L'élément non exprimé mais compris est encore moins clairement identifié dans l'exemple suivant de Mizutani (1987 [1979]).

(11) *Kisya-ga okure-ta nisiro,* [0] *mô tuki-sônamonoda.*
train-NOM se retarder-PAS même-si, [0] bientôt arriver-devoir
(Même si le train a pris du retard, [0] doit arriver à l'instant même.)

Selon Mizutani, à la question « *Tuku-no-wa ?* (Qu'est-ce qui arrive ? / Qui est-ce qui arrive ?) », la plupart des non-natifs du japonais, même les apprenants d'un niveau avancé, répondent à tort que c'est le train. Par ailleurs, l'immense majorité des Japonais répondent que c'est « la personne attendue, la personne qui doit arriver », qui n'est pas actualisée. En effet, d'après la règle du japonais, ce qui arrive ne peut pas être le train. L'agent du verbe « *tuki* (arriver) » n'est pas le sujet de la proposition précédente et l'élément non exprimé ne renvoie pas à ce dernier. S'il y a un train, il doit certainement y avoir des voyageurs, parmi lesquels se trouve « la personne attendue ». C'est cette personne attendue qui est l'agent du verbe « *tuki* ». C'est une supposition logique. Les natifs du japonais reconnaissent sans problème cet implicite.

Bien que cet exemple de Mizutani soit extrêmement intéressant, l'explication qu'il en donne est contestable. Il attribue le jugement erroné des non-natifs à leur incapacité à imaginer une situation appropriée où s'emploie naturellement la phrase (11). Mais, cette situation, où l'on parle de la tierce personne qui n'arrive pas à l'heure, est si banale que même ceux qui n'ont pas une bonne connaissance du japonais peuvent facilement l'imaginer. La phrase (11) incite à l'imaginer et elle se suffit à elle-même. Si beaucoup de non-natifs ne le peuvent pas, c'est qu'il leur manque les compétences grammaticales nécessaires pour trouver l'indice d'une bonne interprétation. Le problème de cet exemple est indépendant de la situation d'énonciation.

Nous signalons un fait que Mizutani n'a pas relevé : le trait *humain / non humain* n'est pas pertinent. Car outre « la personne attendue », une autre réponse est possible : ce qui arrive peut également être la chose attendue, l'objet qui doit arriver, le bagage transporté par le train. En fin de compte, l'agent possible de ce prédicat est « quelque chose d'attendu ou quelqu'un d'attendu ». Bref, l'élément non exprimé est compris sans

problème, mais il n'est pas clairement identifié. Il est plus ambigu que le pronom neutre français « *cela* ». Car normalement « *cela* » ne désigne que les non humains alors que l'agent implicite de (11) peut être humain et non humain.
Dans l'exemple suivant, l'élément non exprimé est encore plus difficile à identifier. Il s'agit d'un article extrait d'un journal japonais.

(12) *Kotosi no haru, S syusyô ga san'in no iinkai de « Seisan ni zyûzi sinai rôzin wa kyôri ni kaere to susume tai.* ***Kûki-wa yoi si sizuka-da.*** [...] *» to nobeta koto ga aru.*
air-TH bon et calme-ASS

Le Premier Ministre, Monsieur Satô, a conseillé ce printemps, au cours du débat d'un comité de la Chambre des Conseillers, aux vieillards qui ne contribuent plus à la production, de retourner dans leur province natale, parce que l'air y est frais, la vie y est calme.

(« *Tensei-zingo* » in Journal *Asahi*, 15 septembre 1969, trad. par Namekawa et Aizu)

La phrase « *Kûki-wa yoi si sizuka-da.* » a été traduit en français comme suit : « l'air y est frais, la vie y est calme. » Or, l'original japonais n'a pas d'élément correspondant à « la vie » ; ce qui est calme n'est pas explicite. À cause de son sens, le sujet de la proposition précédente « *kûki* (*air*) » ne peut pas être le sujet de la seconde proposition. Autrement dit, tout ce qui peut être « *sizuka* (calme) » est un candidat possible pour le sujet de ce prédicat. En japonais, on peut laisser ainsi l'interprétation de l'élément non exprimé à l'imagination du lecteur. Par ailleurs, en français il faut préciser le sujet du prédicat, sans quoi la phrase ne serait pas grammaticale. Cet exemple montre que certaines occurrences d'éléments non exprimés en japonais ne peuvent pas être rétablies comme on rétablit l'ellipse en français.

En résumé, les exemples (9), (11) et (12) montrent que la nature des éléments non exprimés du japonais est différente de celle du français : les contours de l'élément non exprimé japonais sont plus flous que ceux de l'élément non exprimé français.

## 5. Productions d'élèves

Revenons maintenant aux productions d'élèves en FLE. Celles-ci illustrent bien le fait que la différence qualitative des éléments non exprimés entre les deux langues constitue un obstacle pour l'apprentissage du français pour les Japonais.
L'exemple (1), écrit par un apprenant est essentiellement identique à (9) en ce sens que la lacune de la phrase désigne un élément dont on peut inférer logiquement l'existence. En japonais, cette inférence est suffisante pour rendre la phrase grammaticale, mais ce n'est pas le cas pour le français.
Les phrases (13) sont écrites par des étudiants en 13e mois de FLE, qui énumèrent, point par point, dans chaque phrase, les avantages qu'offre l'apprentissage du japonais ou du français.

(13) a. Le français est la langue belle donc **ils** le pratiquent agréablement.
b. Parler japonais, c'est toucher **leur** culture.
c. Apprendre le japonais, c'est pouvoir mieux comprendre culture japonais et **leur** pensée.
d. Apprendre **le japonais**, c'est pouvoir comprendre les valeur spéciaux à **cette nation**.

En (13a), « *ils* » renvoient aux Français. En (13b) et en (13c), « *leur* » renvoie aux Japonais. S'il y a une langue, il existe nécessairement des gens qui la parlent. Tout comme (1),

le lien entre une langue et les gens qui l'emploient est si étroit et si naturel que les scripteurs des phrases (13abc) ne pensaient pas à la nécessité de l'expliciter davantage. Le lien entre les deux expressions est moins clair en (13d) où, « cette nation » veut dire « les Japonais » ou « le Japon ». Le lien en est « le japonais – (*les gens liés par le japonais*) – cette nation ». S'il y a une langue, il existe certainement des gens formant une communauté langagière, qui constitue une nation. Ce lien est moins clair que celui de (1). Mais les sources des bizarreries semblent identiques dans les deux cas.

## 6. Phénomène universel

Un élément implicite comme référent d'un pronom personnel est marginalement acceptable en français aussi. On le verra par exemple dans l'exemple suivant ; il s'agit d'un texte extrait d'un essai japonais, traduit par un Français.

(14) Lors de sa venue au Japon, Cocteau s'enquit de savoir pourquoi les gens ne portaient pas de vêtements à la japonaise, il se lamenta du spectacle attristant des Japonais qui oubliaient les traditions de leur pays natal et cherchaient s'européaniser. **La France** est en vérité un pays bien étrange ! Quand la guerre a commencé, tout d'abord ce qui fut mis en premier lieu à l'abri dans un endroit sûr, ce furent les chefs-d'œuvre exposés au Louvre et les lingots d'or ! **Ils** ont complètement changé le destin de leur pays pour la conservation de Paris !

(Sakaguchi Ango, « Mes vues personnelles sur la culture japonaise », trad. par B. Dubois)

Dans la dernière phrase, « *ils* » n'a pas de référent dans le co-texte amont. Il est pourtant facile d'inférer que ce mot désigne « les Français », qui restent implicites, mais cet élément non exprimé peut être induit par « *la France* » dans le cotexte en amont. Cette relation référentielle ressemble à celle en (3), mais elle est tout à fait acceptable. Cet exemple aussi bien que les exemples (1) et (13) suggèrent qu'entre les noms de pays et les noms de peuples, il y a une relation d'inférence plus étroite qu'avec les autres noms en relation de dérivation. En tout cas, l'exemple (14) montre que la référence par un élément non exprimé est marginalement acceptable en français et, par suite, suggère que l'implicite est un phénomène plus ou moins universel. Ce sont donc les contraintes grammaticales propres à une langue qu'on doit apprendre en priorité pour maîtriser ce niveau implicite.

## 7. En guise de conclusion

Il existe deux types d'éléments non exprimés : d'une part ceux qui sont pragmatiques, déterminés par des paramètres situationnels et d'autre part ceux qui sont indépendants de la situation d'énonciation. Les phénomènes traités dans cet article appartiennent surtout au second type, inscrit dans la structure linguistique. En effet, ces éléments non exprimés sont différents en français et en japonais : ceux du japonais sont non seulement plus fréquents, mais encore plus variés dans leurs types. Ces différences entre les deux langues constituent un obstacle dans l'apprentissage du FLE pour les Japonais. Comme ce problème concerne la référence, les exercices de pronominalisation sont certes utiles. Mais le remède à leurs erreurs réside avant tout dans la prise de conscience de ces différences. Ce qui fait que l'enseignement de la grammaire est primordial. Car l'identification d'un référent est le plus souvent soumise à des contraintes grammaticales propres au français.

*Cette recherche a bénéficié de l'Aide pour la Recherche Scientifique (C) de KAKENHI (21520446) accordée par la Société japonaise pour la promotion des sciences (JSPS).*

## Bibliographie

Dubois B. 1999. « Mes vues personnelles sur la culture japonaise : Sakaguchi Ango ». *Journal of Sapporo International University*, 30, pp. 237-255.

Halliday, M. A. K., R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Londres et New York : Longman.

Ikegami, Y. 1983. « Tekusuto to tekusuto no kôzô ». *Nihongo kyôiku sidô sankôsyo 11 Danwa no kenkyû to kyôiku*, Tokyo : The National Institute for Japanese Language, pp. 7-42.

Mizutani, O. 1987 [1979]. *Hanasikotoba to nihonzin : nihongo no seitai*. Tokyo : Soutakusha.

Namekawa A., Y. Aizu 1973. *Thème Vox populi, vox dei*. Tokyo : Surugadai Shuppansha.

Takagaki, Y. 2008. *Les plans d'organisation textuelle en français et en japonais : de la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle*, thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université de Rouen (http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349416/fr/).

FRANCOPHONIE

# La diglossie du français avec une langue polynésienne, le futunien

Yves Challant

**Résumé** : *Les voix océaniennes de la francophonie, l'exemple d'une langue polynésienne, la diglossie du français avec le futunien*
Futuna, petite île isolée au nord des Fidji, est un des trois territoires français du Pacifique qu'il forme avec l'île de Wallis. Protégés des évolutions du monde contemporain par cet isolement insulaire, ancrés fortement dans la vie ancestrale et coutumière, les Futuniens, malgré le petit nombre de locuteurs, pratiquent leur langue maternelle dans une relative harmonie face à une langue française officielle, à la fois langue administrative et scolaire. Cette situation de bilinguisme et de diglossie face à la langue française est originale, unique. Elle préserve pour le moment cette langue polynésienne d'une menace de disparition.

**Mots-clés** : bilinguisme - diglossie - francophonie océanienne – langue austronésienne

**Abstract**: *Pacific voices of the francophonie, an example of a Polynesian language, diglossia with the french and the futunian language*
Futuna, a small and isolated island north of Fiji, is part of the three Pacific territories together with Wallis island. Protected from the contemporary world changes by insular isolation, heavily rooted in the ancestral and customary live, the Futunians, despite the small number of speakers, practice their mother language in a relative harmony opposite French official language, at one and the same time administrative language and scholastic language. The situation of diglossia and bilingualism facing the French language is original, unique. It preserves at the moment this Polynesian language from the threat of extinction.

**Keywords** : bilingualism - diglossia - Pacific Francophonie - Austronesian language

Futuna est sans nul doute l'île la plus isolée des Territoires français d'outre-mer, l'île la plus éloignée aussi de la France métropolitaine puisque 22 000 kilomètres les séparent. Ce minuscule archipel qu'elle forme avec l'île de Wallis, l'île sœur, dépasse à peine les 100 km², plus précisément 135 km², pour une population d'environ 15 000 habitants. L'ile de Futuna, si l'on tient compte de l'île déserte d'Alofi qui lui fait face, s'étend sur une superficie de 64 km². Sa situation au milieu du Pacifique sud, au centre du «triangle polynésien» - une zone géographique délimitée par Hawaï au nord, l'île de Pâques à l'est, la Nouvelle-Zélande au sud - lui vaut un caractère d'isolement territorial incontournable, particularité qui lui donne de la sorte un intérêt indéniable en matière d'anthropologie, et de sociolinguistique pour ce qui concerne cette contribution.

Expliciter et analyser de manière exhaustive la complexité de la situation sociolinguistique d'une île, certes minuscule mais ô combien complexe, malgré un petit nombre de locuteurs concernés - moins de 5000 -, dépasserait largement la visée de cette communication. Nous essayerons cependant, en nous appuyant sur les quelques travaux précis et documentés qui ont été réalisés concernant l'île - les travaux linguistiques de Moyse-Faurie en particulier, avec un dictionnaire (Moyse-Faurie, 1993) et une grammaire du futunien ((Moyse-Faurie, 1997), et les recherches anthropologiques effectuées par l'archéologue et anthropologue Daniel Frimigacci (Frimigacci, 1990) -, en relation directe avec notre «séjour linguistique et culturel» de deux ans, de montrer en quoi la coexistence de ces deux langues, la langue futunienne et la langue française, a permis dans l'histoire, mais aussi dans le contexte contemporain, la rencontre de deux mondes qui avaient, au demeurant, assez peu de choses en commun au départ de cet événement historique. Il nous est apparu aussi essentiel de concevoir cette rencontre en termes interculturels. La colonisation européenne et la volonté de deux puissances coloniales dominantes de l'époque, en l'occurrence la France et l'Angleterre, d'évangéliser au XIX$^{è}$ siècle les populations autochtones océaniennes, ont conduit ces événements historiques à marquer fortement l'histoire de ces peuples polynésiens. Cette confrontation historique entre ces deux mondes, comme partout où la colonisation a sévi, met en évidence aujourd'hui des facettes sociales, culturelles et linguistiques qui tendent à différencier durablement les deux communautés française et futunienne, essentiellement dans tout ce qui renvoie à leur perception parfois antagoniste du monde, au travers de façons de vivre et de penser différemment. Cette contribution tentera aussi d'aborder la francophonie dans ce milieu humain et social spécifique, eu égard à sa petitesse territoriale et son particularisme d'isolement culturel qui peuvent, à juste titre, constituer pour un chercheur un laboratoire sociolinguistique original, mais surtout unique. Nous terminerons notre réflexion sociolinguistique en tentant d'apprécier le rapport diglossique que cette langue polynésienne construit et entretient avec le français. Nullement menacée apparemment par l'usage du français - comme par ailleurs la langue wallisienne à Wallis -, engagée dans une situation originale de diglossie certes un peu disproportionnée, la langue futunienne semble se caractériser par sa vivacité d'usage. Le bilinguisme s'est donc sereinement installé au sein d'une société futunienne apaisée et confiante en son avenir.

## 1. La diglossie du français avec le futunien

### 1.1. Aspects sociolinguistiques : une population futunienne qui évolue rapidement et qui aspire aussi à rompre l'isolement insulaire vécu plus difficilement aujourd'hui qu'hier

Quand on arrive pour la première fois dans l'archipel de Wallis et de Futuna, l'éloignement avec la France métropolitaine est un des premiers sentiments forts qui prédomine. Dans cette île exotique très isolée, le rapport à la France ne saute pas aux yeux immédiatement. Durant tout le séjour sur cette terre insulaire, ce sentiment perdure. L'organisation de la société futunienne est totalement différente de la société occidentale, perçue comme société datant d'une autre époque pour un métropolitain. Il n'est ni outrecuidant d'affirmer, ni péjoratif de penser, comme l'écrit J. Fasquel (Fasquel, 2005 : 94), que l'île de Futuna constitue un « laboratoire ancestral de la Polynésie traditionnelle ». Nous adhérons à ce point de vue. La vie futunienne est centrée autour des activités agricoles et maritimes de la population insulaire. La pratique religieuse reste omniprésente sur l'île. Globalement, les Futuniens mènent une vie calme, assez routinière, sans possibilité de voyager facilement au regard du fort isolement de leur île, et du coût particulièrement élevé du déplacement aérien pour la quitter. L'accès à des activités de loisirs autres que la pratique régulière par les jeunes du volley-ball est inexistante, tout comme les sorties culturelles. Ceci provoque chez certains métropolitains, outre les premiers temps d'une découverte exotique de l'île, un sentiment de repli sur soi, et une tendance à ne pas trop

s'ouvrir sur cette société polynésienne qui peut apparaître complexe au regard de son insularité et d'une organisation sociétale et sociale différente de la nôtre. Dans cet univers insulaire, les tensions entre la communauté métropolitaine et les autochtones ne semblent pas très tangibles. On assiste plutôt à une certaine distance mesurée suivant les individus, avec un respect mutuel observé de la part des deux communautés en présence.

Les Futuniens ont la parole facile et les premières rencontres, dès l'arrivée sur l'île, sont confortées dans ces premières impressions : une population locale sympathique, très encline aux salutations, des Polynésiens souvent de bonne humeur, très sujets à la plaisanterie entre eux, dans un ton caractéristique fort et soutenu. Le Futunien s'apparente donc globalement comme une personne facile d'accès, très loquace, et très rieuse mais qui n'a pas perdu pour autant son côté guerrier ancestral. Ce culte du guerrier, le Futunien l'entretient par ailleurs dans la pratique régulière des danses dans les cérémonies traditionnelles et coutumières.

Le statut de la parole est totalement différent dans la société polynésienne qu'il peut l'être dans les sociétés occidentales. Dans les cérémonies coutumières, la parole est narrative et descriptive. Dans ces pratiques cérémonielles, on peut entendre des formes narratives déclamées avec force par un orateur désigné pour l'occasion, dans une mise en scène un peu théâtrale : « Il y a le soleil qui est levé, les gens étaient sur la natte, assis près de la mer, et attendent que les pécheurs arrivent avec le poisson frais… ». La parole, dans les situations protocolaires, cette parole «cérémoniale» si l'on peut dire, est peu interactive dans la mesure où les gens s'écoutent et ne se coupent pas la parole. Elle peut s'apparenter à du discours sacralisé. Dans de tels débats protocolaires, y compris dans des discours que l'on pourrait qualifier de politique, l'impression, lorsque l'on est témoin de ces débats - à la télévision locale par exemple - sans être nécessairement locuteur de la langue, revient à assister à une forme de circularité de la parole, une forme souvent répétitive, un discours qui se traine un peu en longueur. Le débit est lent, le ton monotone, même si la puissance des voix donne une certaine dynamique, et une forme de «théâtralité» à de telles interactions verbales. À l'Assemblée territoriale, les conseillers territoriaux, c'est-à-dire les parlementaires locaux élus, débattent dans la langue officielle, en français, devant le Préfet, et/ou son représentant (le secrétaire général souvent). S'ils peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle, ils sont tenus pour autant de s'auto-traduire afin que leur message soit compris par l'administration française présente dans l'hémicycle. Dans la parole coutumière en revanche, le Roi et leur grande chefferie s'expriment en langue vernaculaire (wallisien ou futunien). Un membre de «la chefferie» effectue la traduction en français si besoin, quand, par exemple, des locuteurs métropolitains participent à ces cérémonies, ou à ces situations d'interactions verbales consécutives à la communication politique qu'entretiennent les chefferies et les représentants administratifs métropolitains. Ces situations de «gestion politique» semblent parfois quelque peu conflictuelles. Elles témoignent aussi d'incompréhensions mutuelles, et démontrent, si besoin était, la complexité de gestion du territoire par une administration française peu encline et peu formée à la culture polynésienne, toujours missionnée pour faire valoir la seule position française, souvent jacobine, émanant de Paris.

Dans les interactions quotidiennes que les Futuniens entretiennent avec les métropolitains, le choc culturel peut être parfois déconcertant. Une des caractéristiques les plus essentielles qui, au demeurant, entretient ce creuset interculturel de manière permanente, provient de ce que la parole futunienne n'est pas si engageante pour les locuteurs concernés. En effet, on se contente de parler du moment présent, parfois sans grande précision, y compris en y intégrant quelques contradictions qui peuvent mettre à mal la cohérence souvent temporelle, voire logique du propos. La notion de passé est souvent assez floue, surtout dans la datation, et le passé lointain, comme la projection dans l'avenir, peuvent être assez approximatifs. La perspective de se situer

dans le futur éloigné semble peu observée, et toujours aussi peu précise dans la datation. Très souvent, les discours oraux valident le présent comme temps verbal actualisé, même pour faire référence à des événements passés ou futurs. Les Futuniens répugnent aussi à dire «non» car le refus semble visiblement pour eux un peu outrancier. Il vaut mieux ne pas manifester de position trop rigide comme le font si souvent les Européens. On parle pour parler, pour s'amuser, en manifestant un certain plaisir, sans apporter plus d'importance que cela au contenu, en évitant de contredire trop frontalement l'interlocuteur, afin de ne pas l'offenser. Ceci peut démontrer aussi cette volonté de ne pas trop s'engager dans le contenu de ses paroles. C'est pour cette raison qu'un interlocuteur futunien peut dire quelque chose, s'engager à le faire, et ne pas s'exécuter nécessairement, sans que cela ne lui pose de problèmes pour autant dans une rencontre ultérieure. Cette habitude culturelle déconcerte parfois les Européens beaucoup plus soucieux, c'est vrai, de montrer leur engagement, comme leur rigueur déployée par rapport au temps, leur précision dans la projection temporelle par exemple, et cette volonté ostentatoire pour les Occidentaux de toujours rationaliser leur discours. Les «maniaques» de la ponctualité devront s'armer de patience. Les rendez-vous manqués, ou déplacés en raison d'un intérêt moindre dans la conjoncture du temps présent, sont susceptibles de modifier notre organisation rigide du temps. Et de faire soi l'adage pour passer outre : « pourquoi faire aujourd'hui ce que l'on pourra faire demain ». Certains Européens s'y complairont, d'autres s'en offusqueront. Le temps s'écoule lentement à Futuna, les pressés s'en rendent vite compte.

Bien sûr, pour nous Occidentaux, la parole est beaucoup plus contraignante. La parole oralisée, ne parlons même pas de l'écrit, démontre fortement notre engagement, comme un pacte discursif rigide et sans détour possible. C'est ce statut différent de la parole entre les deux communautés qui a retenu toute notre attention durant notre séjour prolongé sur l'île. Avec évidemment un retour aux sources essentiel, comme dans un miroir de notre culture, confronté à l'altérité interculturelle, au travers de circonstances discursives qui apportent, pour ce qui nous concerne, plus de motifs de satisfaction que de réelles frustrations.

L'Occidental est perçu par les Polynésiens comme un individu qui a tendance à trop parler, à émettre des jugements sur tout, y compris sur des thèmes qu'il ne maîtrise pas plus que cela, avec parfois une propension à des jugements culturels par trop hâtifs, dans une sorte de malentendus culturels permanents. Au regard de cette croyance inébranlable en nos valeurs et usages culturels qui semble, plus aujourd'hui encore, affecter nos comportements verbaux, nous excellons aussi dans notre capacité et notre conviction, toujours discutables, sans en avoir nécessairement une réelle conscience, de déployer un grand honneur d'être les «porteurs» d'une civilisation universelle. Il est facile de reconnaître que cela puisse «froisser» des peuples qui témoignent d'autres cultures, des hommes aussi qui tentent de résister à cet infernal «rouleau compresseur» culturel occidental. D'autant que, derrière cette soi-disant «universalité», se cache souvent une réalité beaucoup plus économique et mercantile, réalité qui pourrait prendre le nom de mondialisation ou de libéralisme économique.

### 1.2. Le français langue seconde, et langue de scolarisation

La communauté futunienne, nous l'avons vu, se caractérise par sa petitesse et par une certaine stabilité démographique, avec un peu moins de 5000 habitants recensés sur l'île. C'est une population jeune. Plus de 50% de la population a moins de 20 ans. Le grand problème suscité par l'équilibre et la stabilité démographique de l'île de Futuna demeure néanmoins l'émigration qui touche essentiellement la composante jeune de cette population. L'île, privée de dynamisme économique au sein d'une population adulte qui reste cependant très attachée à la vie traditionnelle et coutumière défendue par les chefferies, parvient difficilement à garder

ses jeunes générations qui témoignent de plus en plus du désir de quitter l'île afin de rompre avec l'isolement provoqué par cette vie insulaire confinée. Confrontée c'est vrai à la culture occidentale, ne serait-ce qu'au travers de la télévision qui est arrivée sur l'île en 1994, et depuis peu reliée à internet, la société futunienne évolue et en corollaire, les mentalités changent. De plus, le manque de perspectives et les limites du marché du travail local d'aujourd'hui si restreint, accélèrent ce phénomène d'attrait pour l'univers occidental, et contribue à concevoir l'évolution démographique de l'île de façon différente par les autorités politiques locales.

Depuis la scolarisation obligatoire en 1961, les jeunes générations maîtrisent de mieux en mieux le français qui constitue en ce sens la langue de scolarisation et une véritable langue seconde. Et certains jeunes locuteurs, forts de cette compétence linguistique essentielle, n'ont pas hésité à réaliser ce vœu de quitter leur île puisque le fait de bénéficier d'un passeport français leur ouvre l'univers océanien francophone pour y trouver du travail, ou continuer leurs études. Puisqu'il n'existe pas de lycée à Futuna mais seulement deux petits collèges, un dans chaque royaume, c'est naturellement vers la Nouvelle-Calédonie, terre francophone d'attrait économique la plus proche de l'archipel, où chaque famille futunienne – ou wallisienne – dispose souvent de représentants de leur famille, que se concrétisent les volontés d'émigration des jeunes générations. Le territoire de Wallis et Futuna, nous l'avons déjà signalé, est fortement représenté en Nouvelle-Calédonie par deux communautés futuniennes et wallisiennes importantes avec une communauté de plus de 20 000 membres environ (5000 Futuniens et 15 000 Wallisiens). Certains jeunes Futuniens tentent même l'aventure en métropole, au travers par exemple de l'engagement dans l'armée française, ou par l'intermédiaire du suivi d'études supérieures. Cette émigration choisie ne prédispose pas nécessairement à un retour sur l'île d'origine.

**2. Une situation diglossique originale et très stable**

La langue française bénéficie à Futuna – tout comme à Wallis - d'un statut haut et dominant, d'un statut officiel de prestige, comme langue officielle dans l'administration du territoire d'outre-mer. Le français est aussi langue de scolarisation, et conséquemment joue le rôle de langue seconde sur le territoire. Ce statut de langue de pouvoir lui est conféré en tant qu'ancienne langue coloniale, même si historiquement parlant, l'archipel ne peut être considéré comme ayant eu un passé colonial comparable, par exemple, à celui de la Nouvelle-Calédonie, ou celui de la Polynésie française. Le rapport historique avec la France doit être plutôt envisagé comme celui relevant d'un partenariat, un protectorat, que les autorités coutumières avaient par ailleurs réclamé, en demandant à la France un rattachement à l'empire colonial français afin d'être protégé, et ne pas tomber, dès la fin du XVIII$^{è}$ siècle, dans le giron anglo-saxon. En effet, cette volonté forte des autorités insulaires polynésiennes était motivée par le rejet de la religion protestante qui s'installait, à l'époque, durablement dans cette région du Pacifique.

La langue futunienne est la langue vernaculaire intrafamiliale par excellence, celle des interactions verbales du quotidien futunien, même si, au travers des cérémonies coutumières, elle garde auprès des habitants de l'île son prestige de langue traditionnelle.
Notre analyse linguistique nous amène maintenant à nous interroger plus précisément sur le rapport diglossique que peut entretenir le français avec la langue futunienne.
Le français est donc la langue de scolarisation. De ce fait, l'apprentissage de la langue française a permis à l'ensemble de la population une maîtrise plus ou moins performante du français, ce qui en soi favorise une situation durable de bilinguisme et de diglossie, eu égard aux concepts précisés *supra*. Aujourd'hui, seuls quelques membres de la vieille génération maîtrisent peu ou mal la langue française orale. Il est assez rare de trouver des locuteurs qui refusent de parler en

français dans un comportement apparent de blocage linguistique et culturel. Notre expérience sur le territoire nous amène cependant à penser que cette attitude de rupture de la communication verbale en français, parfois observée, se cristallise quand les Futuniens affrontent des décisions administratives contestées, souvent liées au foncier, sujet toujours très sensible en Polynésie. Les Polynésiens sont par tradition ancestrale des guerriers, et ils n'ont pas perdu le sens du blocage verbal en cas de conflit, surtout quand celui-ci les oppose à des décisions administratives jacobines, venues de Paris, mal perçues, qui ne respectent pas leur mentalité insulaire.

Depuis les années 70, la scolarité se fait de plus en plus tôt en français. Aujourd'hui, tout le cursus scolaire est organisé autour de la langue française, et ceci dès la deuxième année de maternelle (section des moyens). L'enseignement du primaire est laissé à l'école religieuse, au travers de l'institution de la Direction de l'enseignement catholique, la DEC. Ce sont donc des enseignants futuniens recrutés localement qui interviennent dans l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire est, quant à lui, laissé à l'administration métropolitaine, sous couvert du Vice rectorat du territoire, avec un cursus scolaire entièrement assuré en langue française. Les professeurs, presque exclusivement métropolitains, constituent la grande majorité de la communauté métropolitaine de l'île, la communauté *papālagi*. Les Polynésiens qualifiaient souvent les hommes blancs « d'étrangers venus de la mer », *papālagi*, leur conférant ainsi un statut mystérieux, celui d'un ancêtre qui reviendrait visiter la terre des vivants.

L'enseignement secondaire propose cependant une heure hebdomadaire d'enseignement de la langue futunienne à laquelle il faut ajouter une autre heure hebdomadaire de catéchèse en langue maternelle. Le personnel enseignant cadre d'Etat du second degré, et c'est probablement paradoxal, n'est pas envoyé par l'administration centrale en fonction de ses compétences en matière d'enseignement du français langue seconde, mais plus sur des barèmes purement intra-professionnel. Devant cet aspect des choses, il n'est pas étonnant alors de constater que le français scolaire, langue support d'enseignement, soit dispensé comme en métropole, c'est-à-dire en français langue maternelle, malgré quelques aménagements dans les programmes scolaires. Le français scolaire, dans sa dimension transdisciplinaire, n'est donc pas appréhendé comme langue seconde mais plutôt comme langue maternelle, à la fois comme objet et comme médium d'enseignement. Ainsi la bonne acquisition par les élèves des apprentissages fondamentaux, dans chaque champ disciplinaire, est dépendante de l'acquisition première des compétences linguistiques, et aussi des performances linguistiques dans la langue seconde. Ceci n'est pas sans poser quelques problèmes pédagogiques, voire didactiques dans le quotidien scolaire des professeurs en charge d'enseignement sur l'île. Cette situation singulière d'enseignement peut aussi être une source, pour certains élèves, d'un relatif malaise scolaire peu confortable à vivre pour eux.

### 3. Une situation de bilinguisme spécifique

Avec l'enracinement de la langue française, vecteur de l'enseignement primaire et secondaire sur l'île de Futuna depuis les années 70, la population futunienne, dans sa presque totalité, est donc devenue peu à peu bilingue. Si le français est la langue scolaire, le futunien, nous l'avons signalé, reste très vivace dans son utilisation vernaculaire puisque les Futuniens, dans la vie quotidienne et intrafamiliale, n'utilisent entre eux que la langue polynésienne. Le rapport diglossique peut être qualifié de type (+,+), en croisant les deux paramètres essentiels, à savoir bilinguisme et diglossie. C'est par conséquent une situation sociolinguistique assez originale dans le rapport entre linguistique et social, entre une langue polynésienne (le futunien langue maternelle) et une langue indo-européenne (le français langue officielle et seconde), avec un bilinguisme individuel et social fort, observé comme relativement stable. Les tensions entre les deux langues existent

mais elles sont souvent pacifiées puisque chaque langue a un rôle social bien distribué et respecté, voire accepté par les deux communautés. Le français est langue officielle, langue de pouvoir pour l'administration, mais aussi langue scolaire ; la langue polynésienne prévalant en interactions verbales entre membres insulaires en milieu autochtone, et langue traditionnelle dans les cérémonies coutumières. Le français fait aussi référence dans le quotidien, dans l'échange entre les deux communautés, dans les rapports scolaires lors des rencontres entre les enseignants et les parents d'élèves au collège. Dans ces circonstances précises, le français remplit parfaitement, dans ce cas de figure, son rôle de langue véhiculaire. Dans le cadre du discours religieux, les grandes messes (les messes des fêtes de village, la messe annuelle de la fête du Père Chanal à Poi, chaque mois d'avril) sont souvent dirigées en français par l'évêque de Wallis ; les messes hebdomadaires par les prêtres locaux en langue futunienne.

Les situations de bilinguisme, ou de plurilinguisme étant, par définition, souvent très complexes, nous serons donc très prudents dans la comparaison avec d'autres situations reconnues en Afrique par exemple, ou en Nouvelle-Calédonie pour rester dans la zone du Pacifique sud. Dans ces régions, le français joue certes un rôle de langue officielle mais intervient aussi dans son rôle véhiculaire entre toutes les communautés kanak pour la Nouvelle-Calédonie, ou les communautés ethniques autochtones en Afrique. La situation diglossique à Futuna ne peut pas, en l'état, se comparer à celle du territoire de Nouvelle-Calédonie, ou celle des pays africains de l'ouest, dans la mesure où le français ne joue pas ici un rôle véhiculaire aussi essentiel, même s'il est langue officielle et langue d'échange entre les deux communautés métropolitaine et futunienne, comme nous venons de le voir. Dans certaines îles (île Maurice, ile de la Réunion, les îles des Antilles) le français se confronte à une variation linguistique créole, ce qui n'est pas le cas dans l'archipel. La situation diglossique à Haïti, où le français est la langue scolaire, utilisée aussi à l'église et dans le discours politique, semble avoir des points communs avec celle de Futuna, avec quelques particularités que l'on retrouve dans les deux situations de bilinguisme/diglossie observées sur les deux îles. Même si la situation politique, et les rapports sociaux sont très différents en Haïti, la situation linguistique de l'île antillaise reste visiblement plus complexe que celle observées à Futuna. Le statut des deux langues en présence français/futunien d'une part, français/créole d'autre part, présente néanmoins des ressemblances dans l'usage. Pour finir, on peut conclure que le français, langue seconde, certes langue officielle, ce qui lui offre une position haute, dominante, ne supplante pas pour autant la langue première et maternelle futunienne. Même si le français est ici langue de pouvoir, un certain pouvoir politique et économique, il n'est pas dans son intention de «menacer» la langue polynésienne. Il n'existe pas, et ceci dès les premiers rapports historiques entre l'Empire colonial français et l'archipel polynésien, de volonté tangible de la part des autorités administratives françaises de vouloir inscrire un tel objectif dans une politique linguistique programmée. Cette situation linguistique est par conséquent très différente de celle observée sur les deux autres Territoires d'outre-mer du Pacifique, à savoir la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française où visiblement cette volonté administrative existait bel et bien depuis longtemps.

Si l'on s'arrête maintenant sur la situation (socio)linguistique sur le territoire de Wallis et Futuna, il est intéressant d'envisager le rapport diglossique entretenu par les trois langues en présence (wallisien-futunien-français), en considérant que le futunien est aussi en position dominée dans le rapport qu'il peut entretenir avec le wallisien. Ceci est assez attendu d'un point de vue (socio) linguistique, dans la mesure où l'île de Futuna, de par son isolement et son statut politique la reliant à l'île sœur, n'est pas sans mettre en exergue une situation de dépendance économique et politique vis-à-vis de son homologue territorial. C'est sur l'île d'Uvea que sont installées toutes les infrastructures administratives, politiques, et économiques : la Préfecture, le Vice rectorat pour

l'administration française, mais aussi l'Assemblée territoriale qui siège à Wallis, la banque de Wallis et Futuna, l'hôpital territorial, les grandes enseignes commerciales et de distribution. Les Futuniens se plaignent souvent de cette dépendance administrative, politique, et économique de l'île de Futuna par rapport à Wallis qui, selon eux, bénéficie de plus des largesses dans la gestion des subventions données par la France. Une vraie rivalité dans ce domaine existe entre les deux îles, nous ne pouvons le nier. Il n'est donc pas étonnant que cette situation se retrouve aussi dans les rapports (socio)linguistiques entre les deux communautés intégrées au départ, c'est vrai, un peu artificiellement sous le même territoire au sein de cet empire colonial français du XIX$^{è}$ siècle en pleine construction.
Ainsi, un Futunien qui est amené à visiter Wallis aura tendance à essayer de parler en wallisien qu'il comprend bien, et se gardera de s'exprimer naturellement dans sa langue – les deux locuteurs peuvent se comprendre, les deux langues sont cousines avec des similarités lexicales et morphosyntaxiques - alors que le contraire ne se vérifiera pas systématiquement. Un Wallisien qui viendrait à Futuna – ce qui déjà est assez peu observé - s'adressera plus volontiers dans sa langue maternelle sans chercher, dans un premier temps, à s'exprimer dans la langue de son homologue futunien.

**Conclusion**
Le rapport diglossique qu'entretiennent la langue futunienne et française est unique dans l'espace francophone actuel. Il s'exprime sans grande tension apparente, et coexiste sans que le français, pourtant obsédé en général par un monde unilingue, n'essaie réellement d'imposer son statut officiel dominant. Le bilinguisme observé est singulier sur cette petite île isolée du Pacifique sud. La langue futunienne continue à s'illustrer dans une richesse lexicale liée au monde maritime et agricole, en proie à l'isolement géographique. C'est avant tout par l'intermédiaire de sa langue que l'histoire et la culture de ce peuple polynésien sont parfaitement décrites ; c'est par l'intermédiaire de ses mots que s'estiment tout un savoir et toute une culture relativement bien préservés, au travers d'un rapport au monde en constante évolution.

La langue futunienne, comme par ailleurs toutes les langues océaniennes caractérisées avant tout par leur petit nombre de locuteurs, est très concernée par l'évolution linguistique mondiale qui pèse sur des microsociétés si fragiles. La menace d'extinction linguistique potentielle est réelle, à plus ou moins long terme, au regard de l'évolution sociétale qu'impulsent l'uniformatisation et la globalisation du monde, celle d'un monde occidental qui tente, par des moyens économiques de marché essentiellement, d'imposer sa vision et sa conception univoque du monde.
Cependant, les observations sur le terrain nous font penser que la langue futunienne se porte relativement à merveille, bien que son usage reste fragile dans son rapport au temps. Desservie économiquement par son isolement géographique, la petitesse de son marché économique, l'île, en revanche, se trouve paradoxalement quelque peu protégée, (socio)linguistiquement parlant, par ce même isolement. Il est bien difficile d'être devin en la matière, et pressentir quelles seront les évolutions linguistiques qui se dessineront sur l'île ces prochaines années. Mais si les Futuniens parviennent à préserver leurs manières de vivre, leurs traditions, et trouvent dans l'évolution sociétale le moyen de fixer durablement une bonne partie de la jeune génération sur leur île, tout en préservant leurs particularités identitaires de Polynésiens, on peut penser que cet équilibre, certes fragile, puisse perdurer encore quelque temps.

## Bibliographie

Calvet L-J., *La guerre des langues*, Hachette, 1999.

Clark R., *Aspects of Proto-Polynésien Syntax*, Te Reo Monographs, Linguistic Society of N.Z, 1976.

Conte E., *Tereraa, Voyages et peuplement des îles du Pacifique*, Survol, 1995.

Deckker P. (de), Kuntzl L., *La bataille de la coutume et ses enjeux pour le Pacifique sud*, l'Harrmattan, 1998.

Fasquel J., *Turbulences Pacifiques, récit guerrier de l'éducation en Océanie*, l'Harrmattan, 2005.

Frimigacci D., *Aux temps de la Terre Noire*, Peeters, 1990.

Hagege C., *Halte à la mort des langues*, Poches Odile Jacob, 2002.

Leonard S., Vernaudon J., « La réforme plurilingue de l'école en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et à Wallis et Futuna », p. 35-47 in, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane,* textes réunis et présentés par J. Vernaudon et V. Fillol, l'Harrmattan, 2009.

Moyse-Faurie C., *Dictionnaire futunien-français*, Peeters1993.

Moyse-Faurie C., *Grammaire du futunien*, CDP Nouvelle-Calédonie 1997

Moyse-Faurie C., « Les langues du Pacifique », site internet de CLIO, 2003.

Moyse-Faurie C., « Les langues austronésiennes », Faits de langues n° 23-24, 2004.

Nettle D., Romaine S., *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, Autrement, 2003.

Rivierre J.C., Bensa A. (eds), *Le Pacifique, un monde épars*, l'Harrmattan, 1998

Tagliani F., « La Francophonie océanienne », *Hermès*, n°40, p. 247-254, 2004.

Wauthion M., « L'avenir du français en Océanie », Archives contemporaines, 2008.

# Enseigner la francophonie en cours de FLE

**Komatsu Sachiko**
Université de Tsukuba, Japon

**Résumé :** La francophonie, porteuse des valeurs de diversité culturelle et linguistique, n'est jusqu'à présent pas suffisamment abordée dans les cours de français au Japon où traditionnellement les contenus sont centrés sur la langue et la culture franco-françaises. Nous avons cependant constaté que non seulement elle suscitait l'intérêt de nos étudiants mais aussi qu'elle donnait plus de valeur à l'apprentissage du français qui est une langue partagée à travers le monde. D'ailleurs, une prise de conscience de cette diversité au sein de la francophonie permet aux étudiants d'envisager de l'intégrer à leur tour sans pour autant perdre leur identité propre. Nous avons donc réfléchi à son utilisation en classe de français et avons créé un cours puis un manuel de français *Destination francophonie*.

**Mots-clés** : francophonie, civilisation, diversité linguistique et culturelle, pratiques d'enseignement

**Abstract***:* Francophonie, and its accompanying values of cultural and linguistic diversity, remains an understudied area in French courses in Japan. Instead, lectures usually take a France-centric view on French language and culture. However, we discovered that the worldwide dimension of francophonie not only arouses the interest of our students, but also adds extra value to their learning experience. Moreover, being aware of diversity within francophonie allows students to consider joining it themselves without fear of losing their own cultural identity. To leverage the power of this approach in French classes, we created first a course, and later a French textbook entitled *Destination francophonie*.

**Keywords**: French speaking world, civilization, linguistic et cultural diversity, teaching practice

## Introduction

Si le français est traditionnellement enseigné en association étroite avec la France et sa civilisation qui se considérait comme universelle, la francophonie ne présente-t-elle pas aujourd'hui un grand potentiel et ne peut-elle pas devenir un nouvel atout pour l'enseignement du français ? La « francophonie », c'est l'ensemble des pays et des régions de langue française y compris la France, avec toute la réalité linguistique

et culturelle qu'on y trouve[1]. Nous essayons d'expliquer dans cet article pourquoi et comment introduire la dimension de la francophonie en cours de français. Afin de réfléchir à ces questions, dans un premier temps, nous analysons la situation au Japon et les évolutions constatées dans le domaine de l'enseignement du FLE pour expliquer les raisons qui nous ont poussés à agir pour changer cette situation. Dans un second temps, nous présentons notre travail de création d'un cours de français pour débutants qui a ensuite servi à élaborer un manuel d'apprentissage publié au Japon.

## 1. Place de la francophonie dans l'enseignement du FLE

### 1.1. Place de la culture franco-française dans l'enseignement du français au Japon

Si on fait un tour d'horizon de l'enseignement du français au Japon, force est de constater la prédominance de la France en ce qui concerne le contenu culturel des cours. Quelques exemples illustrent bien cette réalité : des manuels destinés à l'apprentissage du français publiés au Japon portent souvent des titres comme *Aimez-vous la France ?*, *Hexagone*, *Bonjour Paris*... et l'iconographie en couverture et à l'intérieur de ces publications présente des drapeaux tricolores, monuments hexagonaux, cartes de France ou de Paris.... Il est d'ailleurs de coutume de trouver ces cartes sur la page de garde des dictionnaires français-japonais publiés au Japon.
Cette domination de la culture française se retrouve dans la perception qu'ont les étudiants de leur enseignement. Nous avons effectué en janvier 2008 une enquête auprès de 7 classes provenant de 4 universités pour un total de 161 étudiants. Les résultats nous ont appris que durant les cours de français, si 93 % des étudiants déclarent entendre parler « souvent » ou « parfois » de la France et de sa culture, le pourcentage tombe à 39 % quand il s'agit des autres pays de la francophonie. Les enseignants de langue semblent donc lorsqu'ils abordent des sujets culturels insister plus sur la France. Plusieurs facteurs nous semblent expliquer ce phénomène. D'abord, le prestige dont la France et sa culture jouissent ou jouissaient depuis plusieurs siècles, en particulier dans les domaines intellectuels, culturels et la diplomatie. La France a par exemple vu naître en son sein de nombreux chefs-d'œuvre littéraires et des intellectuels prestigieux. D'autre part, la grande majorité des enseignants japonais de français ont pour spécialité la littérature française ou d'autres disciplines des sciences humaines françaises et ils ont souvent effectué une partie de leurs études en France. Quant aux professeurs de français non japonais, étant français à part quelques rares exceptions, on peut imaginer qu'ils ont tendance à parler de la France.
La langue française est ainsi conçue par la plupart des Japonais comme celle de la République française, pays de « culture ». L'enseignement du français au Japon a continué à renforcer jusqu'ici cette représentation collective et en même temps il a répondu à une attente générale du public.

### 1.2. Évolution constatée dans l'enseignement du FLE

La prédominance hexagonale des références dans le domaine de l'enseignement du français au Japon est loin d'être une exception dans le domaine du FLE puisque, un peu partout dans le monde, le français est souvent associé à la France. Sans aucun doute, la langue et la culture jouissant d'une grande réputation ont été traditionnellement un des objets les plus importants d'exportation française.

Nous constatons pourtant un changement récent : depuis un certain temps déjà, l'influence de la France a tendance à faiblir. Sa langue n'est plus la seule de la diplomatie depuis bientôt un siècle, plus précisément depuis le traité de Versailles, le premier à être rédigé à la fois en français et en anglais. Dans les domaines intellectuel, littéraire et artistique aussi son prestige a tendance à diminuer. Le magazine *Times* en décembre 2007 est même allé jusqu'à titrer « La mort de la culture française ». On peut donc dire que de nos jours l'apprentissage du français uniquement comme moyen d'accès à la culture française n'est plus aussi valorisé et valorisant.
D'autre part, on constate que la mondialisation s'accompagne d'une promotion de ce qu'on appelle le « tout-anglais ». Considérant qu'il est la seule « langue internationale », son apprentissage est favorisé aux dépens des autres langues, y compris du français. Quand Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, déclare en 1997 que les Français doivent cesser de considérer l'anglais comme une langue étrangère, force est de constater que sa domination est bien établie.
Au vu de cette situation, la promotion du français ne passe plus par « l'universalité de la langue française » qu'on aurait pu croire possible d'antan. Aujourd'hui, elle devrait au contraire s'appuyer sur la diversité linguistique et culturelle. On se rappelle que la langue française a la chance d'être partagée par différents peuples francophones qui illustrent cette diversité. Ceci peut désormais représenter un atout pour le français, en proie à certaines difficultés.

### 1.3. Evolution dans les méthodes d'enseignement du FLE

Conformément à cette évolution que nous venons de décrire, nous constatons une augmentation nette de la place qu'occupe la francophonie dans les méthodes et les manuels d'apprentissage publiés en France à destination du marché international. Jusqu'à une date récente, elle était quasi-nulle. On ne parlait que de la France dans les grandes méthodes « classiques » comme *Sans frontière* (CLE international), *Espace* (Hachette), etc. Vers 2000, on a commencé à intégrer une carte de la francophonie comme par exemple dans *Champion* (CLE international, 1999), *Forum* (Hachette, 2000) ou *Taxi !* (Hachette, 2003). C'est après 2005 qu'on trouve dans plusieurs ouvrages des pages qui traitent de sujets francophones. Nous pouvons en donner plusieurs exemples. *Alors ?* (Didier, 2007) présente, dès dans la leçon 1 de l'unité 1, l'arbre de la francophonie qui permet aux apprenants d'être conscients du fait que le français est parlé dans plusieurs pays et régions du monde. Cette méthode fait ailleurs découvrir l'Organisation Internationale de la Francophonie, TV5 Monde ainsi que les grandes villes de la francophonie avec des pages riches en images. Dans *Alter-ego* (Hachette, 2006), on utilise le climat de Montréal comme support d'une activité linguistique sur le temps qu'il fait. Dans *Latitudes* (Didier, 2008) sont inclus des quizz sur les différences de vocabulaire et d'expressions du français selon les régions. Enfin, dans *Festival* (CLE international, 2005), la francophonie devient le thème principal d'une leçon entière (leçon 20). Autour d'une table, cinq personnages, originaires de divers pays et régions de la francophonie : le Sénégal, le Maroc, le Québec, le Viêtnam et la Suisse, discutent de l'avenir du français.
Par ailleurs, deux ouvrages importants traitant directement la francophonie ont vu le jour : dans la collection « Progressive » de CLE International, *Civilisation progressive de la francophonie, niveau débutant*[2] (2005) permet d'approfondir les connaissances sur la francophonie selon une approche thématique et *Civilisation progressive de la francophonie, niveau intermédiaire* (2003) selon une approche régionale.

### 1.4. Evolution dans les manuels publiés au Japon

Nous observons une évolution de nature équivalente au Japon. La francophonie a fait son entrée en scène au Japon dans les années 1990 au même moment que les littératures francophones (surtout antillaise et magrébine) portées par une sorte de boum postcolonial et de la culture créole. N. Miura et N. Nishiyama ont effectué un remarquable travail d'avant-garde sur ce sujet : la publication en 1999 d'une version commentée en japonais de *La francophonie* de J.-L. Jouvert, collection « lecture facile » d'Hachette, ouvrage destiné aux apprenants de français (éd. Daisanshobo, 1999).
Comme nous l'avons indiqué plus haut, il existe de nombreux manuels publiés localement avec lesquels la majorité des étudiants japonais apprennent le français. Récemment, le thème de la francophonie commence à apparaitre dans quelques-uns de ces ouvrages, même si cela reste de manière très succincte. Par exemple, *Amicalement bis* (éd. Surugadai, 2002), *France multicolore* (éd. Seizansha, 2008) ou *Nouvel Escargot 2* (éd. Asahi, 2009) contiennent une ou deux pages qui présentent rapidement la francophonie dans le monde. Dans le manuel *Mission Internet* (éd. Surugadai, 2008), on propose une activité de recherche d'informations sur des pays francophones à effectuer sur la toile. Il reste pourtant beaucoup de travail à accomplir dans ce domaine.

### 1.5 Apports de l'enseignement de la francophonie

L'intégration dans les cours de français de la dimension francophone présente plusieurs avantages. D'abord, elle se justifie pleinement d'un point de vue théorique. On peut se demander en effet comment il serait possible de promouvoir le français dans un monde dominé par l'anglais sans soi-même se faire au sein de la francophonie l'apôtre de la diversité linguistique. Ce que nous entendons par cette formule, c'est la reconnaissance des français présents dans les divers pays qui composent la francophonie. Les instances officielles de cette dernière se posent d'ailleurs en défenseurs de la diversité linguistique et culturelle. Abdou Diouf, Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) écrit ainsi que « La Francophonie, ce n'est pas seulement la défense de la langue française. C'est, à travers et par la promotion de la langue française, l'engagement en faveur de la diversité linguistique et, au-delà, de la diversité culturelle et du dialogue des cultures[3]. »
L'idée de la diversité du français et la reconnaissance de cette diversité peuvent rassurer les apprenants. Elles leur montrent qu'on peut devenir francophone à sa manière tout en conservant ses racines, autrement dit parler cette langue sans forcément avoir à se fondre complètement dans le moule franco-français. Ceci peut aider les Japonais, souvent inhibés par leur tendance à la recherche de la perfection linguistique et peu satisfaits de leur performance.
On notera aussi que l'étude de la francophonie, présente sur les cinq continents, permet d'ouvrir les apprenants à d'autres horizons, à des régions du monde et des pays dont on ne parle pas forcément beaucoup dans le cursus scolaire et universitaire et les médias japonais. Ceci ne peut que leur être bénéfique.
Enfin, il faut savoir que les principaux intéressés ressentent un réel attrait pour la francophonie. Dans l'enquête déjà citée, nous avons constaté que 85 % s'intéressaient aux pays francophones autres que la France et à leurs cultures. D'autre part, cet intérêt est suffisamment fort pour que 78 % répondent qu'ils souhaitaient en entendre parler durant leurs cours de langue. Nous voyons donc que de ce point de vue également, notre démarche trouve une justification.

## 2. Pratiques d'enseignement de la francophonie

### 2.1. Comment traiter la francophonie en classe de FLE

On peut traiter la francophonie en classe du FLE de plusieurs manières. Tout d'abord, pour la faire connaître aux étudiants, nous pouvons leur proposer des recherches sur Internet sur des thèmes francophones, la lecture de textes sur la francophonie, l'utilisation de quizz[4], etc. Les documents authentiques tels que des chansons, films, extraits d'œuvres littéraires permettent d'enrichir et approfondir les connaissances. Si les conditions d'enseignement le permettent, les échanges avec des francophones du monde entier, par exemple via Internet, l'invitation d'un francophone dans la salle de classe, ou encore pourquoi pas un voyage scolaire dans une région francophone procurent des expériences vécues et vitales aux étudiants. Il est tout à fait possible de combiner plusieurs des pistes citées ci-dessus afin de réaliser un travail sur un projet.
Tout en choisissant des activités correspondant au niveau et aux objectifs de la classe, ce qui compte dans tous les cas est de ne pas se limiter à une simple transmission de connaissances et de faire s'impliquer les étudiants dans leur propre apprentissage.

### 2.2. Textes présentant la francophonie pour la classe de lecture

Parmi les pistes possibles pour enseigner la francophonie, nous avons opté pour la création de textes pédagogiques la présentant. Constatant l'absence de manuel de français adapté aux apprenants débutants traitant en profondeur de la francophonie, et l'intérêt manifesté par les étudiants à ce sujet, nous avons décidé d'en écrire un qui comblerait cette lacune. Ces documents permettent de l'aborder de la manière la plus directe et la plus efficace possible dans le temps limité dont nous disposons (un cours de 75 ou 90 minutes par semaine seulement[5]). Ces textes sont destinés à servir pour les cours dits de « lecture » car nous avons souvent dans les universités japonaises ce type de cours, à côté de ceux de grammaire et de communication (conversation).
Le travail avec ces textes porte sur la compréhension écrite, ce qui pourrait paraître trop classique à certains. Mais il s'agit en fait d'une tâche nécessaire et privilégiée dans la formation académique. Elle correspond même à la perspective actionnelle promue par le CECR, c'est-à-dire qu'en tant qu'acteurs sociaux, ici dans le cadre universitaire, les étudiants ont à lire et à comprendre des textes en langue étrangère pour acquérir de nouvelles connaissances et éventuellement effectuer leurs études même.
Nous considérons que le choix des textes est déterminant pour la réussite de ce travail. Mais il n'est pas toujours facile d'en trouver qui soient adéquats au niveau linguistique et en même temps intéressants par leur contenu culturel. Nous avons donc cherché à remplir ces deux critères en créant nos documents.
Le choix du contenu des textes a été délibéré ; nous avons essayé de traiter des connaissances de base sur le monde francophone : par exemple l'état actuel de la francophonie tel que la coexistence avec les langues locales en Afrique ou le conflit linguistique en Belgique, ainsi que les faits historiques depuis l'arrivée des Français en Nouvelle France jusqu'à la loi 101, ou l'histoire de l'esclavage qui a donné la naissance à la langue et la culture créoles. Tant de choses intéressantes à raconter mais en français simple, abordable par les débutants en limitant le vocabulaire et en respectant la progression grammaticale, ce qui a été le plus difficile.
Les documents que nous avons réalisés constituent ainsi 10 leçons basées sur ces thèmes de la francophonie qui suivent un ordre rigoureux du point de vue linguistique.

Afin que les étudiants puissent connaître deux types de textes différents, chaque leçon en comporte un de dialogue et un de lecture.

### 2.3. Expériences en classe

Nous avons testé ce matériel d'enseignement dans deux classes en 2008.
Classe 1 : des étudiants de première année, spécialistes de littérature française, dans un cours de « lecture » (les étudiants suivent par ailleurs deux cours de grammaire et un cours de conversation).
Classe 2 : des étudiants de deuxième année, non spécialistes de français (département des cultures comparées), dans un cours visant à préparer à la lecture de documents spécialisés en sciences humaines.

Dans ces deux classes ayant des niveaux et des objectifs différents, nous avons utilisé les mêmes documents d'une manière et à une vitesse différentes. Dans la première, nous avons passé deux ou trois fois plus de temps que dans la deuxième, en commençant par réviser les éléments linguistiques et surtout grammaticaux que les étudiants avaient abordés dans les autres cours de la semaine. Par contre, dans la deuxième classe, nous avons travaillé seulement le texte de lecture pour développer plus le thème de la francophonie avec par exemple des documents audiovisuels (vidéo, chanson, Internet) permettant de motiver les étudiants à connaître la francophonie.
Nous n'avons pas mené d'enquête après ces expériences mais dans les deux classes, les réactions des étudiants ont été très favorables, ils se sont montrés très motivés pour l'étude de la francophonie. Nous pensons que leur très forte assiduité au cours et le très bon niveau des notes aux examens finaux en sont la preuve.

### 2.4. Publication d'un manuel

Après ces expériences, le matériel finalisé a fait l'objet d'une publication sous forme d'un manuel d'apprentissage du français, intitulé de *Destination francophonie*, aux éditions Surugadai à Tokyo en 2009. Vous en trouvez une description détaillée ci-dessous.
Le manuel commence par la leçon 0 qui contient une série de quizz en japonais sur différents aspects de la francophonie et du français. Elle a pour but d'initier les étudiants de façon ludique à cette thématique. Par exemple, on demande combien de pays dans le monde ont le français comme langue officielle ou encore quelle est la ville francophone parmi Athènes, Barcelone, Sidney et Montréal.
Dans chaque leçon, le texte de la partie « dialogue » permet d'introduire plusieurs points de grammaire sur lesquels on fera par la suite travailler les étudiants. Par exemple, dans la leçon 1 on retrouve trois structures de base : « voici/voilà », « c'est » et « il y a ». Quatre villes francophones apparaissent dans le texte.
Vient ensuite la partie « lecture » dans laquelle on fait lire aux étudiants un texte qui leur permet de découvrir un pays ou une région francophone, ses aspects culturels, géographiques, historiques ou encore des personnes célèbres qui en sont originaires. Ceci permet aux apprenants d'acquérir des notions de base sur la francophonie. Ces documents suivent la progression grammaticale des leçons. Après la lecture du texte principal, des questions fermées puis ouvertes permettent de vérifier que les étudiants l'ont bien compris. En fin de leçon, on propose un court document authentique, une chanson ou un poème, qui illustre le point culturel abordé précédemment. Par exemple, dans la leçon 5 portant sur les Caraïbes, on présente la langue et la culture

créole puis on utilise donc une chanson en créole. Cette dernière étape ne vise pas à une compréhension écrite détaillée mais plutôt, outre l'aspect purement « plaisir », à offrir une ouverture qui pourra inciter les étudiants intéressés à aller plus loin.
Notons enfin que depuis sa publication, ce manuel a été utilisé en deux années universitaires par environ 3000 étudiants dans plus de 50 universités au Japon selon les chiffres donnés par l'éditeur. Ceci constitue un succès dans ce petit pays où l'on trouve tant de nouveaux manuels locaux publiés chaque rentrée.

**En guise de conclusion**

Nous avons présenté ci-dessus nos expériences d'enseignement de la francophonie en classe de FLE. Ce cours et ces leçons visent à faire découvrir aux étudiants la richesse du monde francophone, sa diversité culturelle et linguistique. Nous cherchons aussi à leur faire comprendre que l'apprentissage du français ne passe pas forcément par le moulage dans le modèle français et qu'il est possible de devenir francophone tout en conservant sa propre identité. Ces éléments peuvent donner un nouveau charme, donner de nouvelles motivations aux étudiants pour étudier le français.
Nous sommes tout à fait conscient du fait que la francophonie (et la Francophonie aussi) est un héritage historique du colonialisme français (et belge), ce qui risque de dissuader un certain nombre d'enseignants de traiter de ce sujet. La réalité de la francophonie est complexe. Nous savons par exemple que tous les citoyens des régions francophones n'acceptent pas volontiers l'apprentissage et l'usage du français. Il faut cependant se souvenir que le mouvement de la Francophonie a pour origine la volonté de dirigeants africains et non français. Dans les pays comme l'Algérie où une politique d'arabisation a été poursuivie, le français reste malgré tout parlé par une grande partie de la population. Le taux de francophones diffère fort d'un pays à l'autre même au sein de l'organisation de la Francophonie et on y trouve même des pays qui donnent aujourd'hui la priorité à l'apprentissage de l'anglais.
Tout cela n'est que la « réalité du français » et son enseignement doit assumer cette dimension. Nous, enseignants, ne devrions-nous pas montrer aux étudiants la complexité de la situation et l'histoire linguistique de cette langue ?
Nous pensons qu'il est primordial d'éveiller et alimenter la conscience des étudiants à la pluralité et la diversité des langues et cultures, d'autant qu'aujourd'hui la mondialisation et la domination de l'anglais s'intensifient de plus en plus. En ce 21e siècle, il est une tâche très importante pour l'enseignement de français : présenter cette langue non pas comme celle d'une nation à qui elle a servi de base mais comme un « merveilleux outil[6] » partagé et coexistant avec d'autres langues dites « partenaires ». N'oublions pas qu'à la différence de l'« International English » qui se veut détaché du contexte culturel local, la francophonie trouve sa valeur justement dans ses couleurs locales et sa diversité linguistique et culturelle.
Enfin, pour que la francophonie trouve plus de place dans l'enseignement, il faut d'abord susciter une prise de conscience des professeurs et les orienter puisque comme nous l'avons expliqué plus haut, en raison de son histoire assez récente ils ne sont pas formés pour l'enseigner. Nous devons donc échanger nos expériences, partager nos connaissances et former des enseignants à la francophonie.

## Bibliographie

Komatsu, S., G. Delmaire, 2009, *Destination Francophonie*, éd. Surugadai, Tokyo.

Komatsu, S., G. Delmaire, 2009, La francophonie dans l'enseignement du français : constats, réflexions et pratiques, *Revue Japonaise de didactique du français*, vol.4, n.2, pp.154-161 (article en japonais).

Komatsu, S., G. Delmaire, 2009, Connaissons-nous la francophonie ? Que faudrait-il en enseigner ?, *Rencontres* (bulletin des rencontres pédagogiques du Kansaï), no. 23, pp. 46-50.

Tétu, M., 1997, *Qu'est-ce que la francophonie ?,* Hachette.

## Notes

[1] Nous nous référons entre autres à la définition donnée par Tétu (1997). Nous ferons surtout la différence avec la « Francophonie » avec une majuscule qui désigne les institutions.
[2] Même s'il s'agit du niveau « débutant », pour des étudiants japonais, cela correspond plutôt à un niveau intermédiaire.
[3] Extrait de l'*Introduction du rapport d'activités 2002-2004* du Secrétaire général de la Francophonie. En ce qui concerne la diversité culturelle, rappelons que les membres de l'OIF ont beaucoup œuvré pour l'adoption de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, à l'UNESCO en octobre 2005.
[4] On trouve sur la toile des quizz, sur le site de TV5 Monde par exemple, mais ils sont souvent trop difficiles pour les apprenants japonais.
[5] Si les cours durent 75 minutes à l'université de Tsukuba, le standard dans les établissements supérieurs au Japon est de 90 minutes.
[6] Selon la formule de Léopold Sédar Senghor, « Le français, langue de culture », in *Esprit*, novembre 1962.

# Le français, aux antipodes

Sooriamoorthy Ramanujam

Essayons, si possible, de nous représenter une langue, le français par exemple; tâchons d'en dresser l'inventaire le plus rigoureux possible. Cela ne va pas sans difficultés ; très vite, on est amené à comprendre que rien qu'en France déjà, sans même tenir compte des parlures, des jargons, des argots, et en oubliant les provincialismes, les régionalismes, il y a plusieurs français. Et en y ajoutant les français hors de France, on en vient à se demander s'il est vraiment possible de se représenter cela, une langue, ici le français, dans toute sa diversité, avec tous les changements qui s'y produisent, avec toutes les variations, surtout phonétiques et stylistiques, que l'on peut relever.

Néanmoins malgré la très grande diversité de français, ce n'est pas comme si l'on était confronté à plusieurs langues. Sous et dans le foisonnement, il est possible de reconnaître le français, fût-il, ici et là, dans certaines oeuvres surtout, comme celles de Mallarmé ou de Sollers, comme étranger à lui-même. Pas au point d'être totalement méconnaissable, cependant. Le fait qu'il ne soit ni un, ni uni, ni homogène de part en part, en rend, sans doute, la représentation malaisée ; l'image en est floue, comme si la langue se trouvait toujours déjà, dans la plus grande proximité même, en France, aux antipodes. Mais quels que soient les difficultés et les défis d'une représentation juste et complète, on ne pourra, face à tout énoncé en français, s'agît-il d'un énoncé parfaitement incompréhensible, nier que l'on soit bel et bien dans l'élément d'une langue, le français. Plutôt que de dire que le français n'existe pas et qu'il y a des français - ce qui est incontestable - il est peut-être plus raisonnable de plaider en faveur d'une certaine unité de la langue, sans laquelle il n'y aurait que des idiolectes et tout discours se réduirait à du solipsisme, tout en refusant de s'en tenir à cette seule unité, comme si la langue s'y trouvait dans son intégralité enfermée.

Et cette langue, le français, elle se déplace, s'exporte ; aux antipodes, par exemple. Au loin, très loin, au diable où parfois on tente même de l'envoyer au diable. Dans les anciennes colonies françaises par exemple, mais toute tentative dans ce sens n'a jamais rencontré le succès espéré. Aux antipodes, cela veut également dire là où il, le français, rencontre ou se heurte à son envers, à ce qui s'oppose à lui. Et qu'est-ce qui s'oppose, s'opposerait au français ? Faut-il croire que tout ce qui n'est pas du français, que tout ce qui ne relève pas de la langue française s'y oppose et en constitue la négation ? Ce serait faire preuve d'une bien grande ingénuité. D'autant plus que même aux antipodes,

en Australie par exemple, et ce congrès en fournit la démonstration, le français ne se trouve pas, malgré qu'il n'y connaisse une bien grande diffusion, vraiment en territoire hostile, ou même simplement indifférent. Aux antipodes, ce ne sont pas forcément les antipodes, même si c'est toujours, et pas qu'aux antipodes, à la rencontre, sinon à la recherche de l'autre que l'on part, de l'autre aux yeux duquel on est soi-même l'autre, on représente soi-même les antipodes. Et comme on se trouve toujours être l'antipode d'un autre, comme on ne peut qu'être aux antipodes, où que l'on soit, même, disions-nous plus haut, dans la plus intime proximité, il faudra bien examiner la question du pied, histoire de trouver la juste mesure, pour prendre son pied bien sûr, mais aussi pour, bon pied bon oeil, ne point prendre le contrepied à contretemps, à contrepied. Et se préparer à, au besoin, lutter pied à pied.

Puisqu'il s'agit d'une question de pied, il importe que l'on soit bien chaussé, surtout si l'on veut se rendre aux antipodes. Pour chasser, par exemple. Quoi que l'on fasse, n'en doutons point, la cynégétique n'est jamais très éloignée. Il vaudra donc mieux partir du bon pied, surtout que s'impose la juste mesure, sans quoi on se trompe du tout au tout, on se trompe de rythme, et sans le bon rythme, tout pourrait bien, rien n'étant arrimé, ne rimer à rien. Surtout que, pour être aux antipodes, point n'est besoin d'y aller : le coin de la rue souvent suffit. Le lointain, l'étranger, voire l'étrange - ce qui n'est pas de la maison, ne relevant pas de la domesticité, ne saurait être domestiqué, ne veut l'être, ou justement, en raison de cela même, demande à l'être, ce qui ne renvoie ni au familier, ni au familial -, l'autre, l'opposé, sinon l'opposant, se trouvent, bien plus souvent qu'on le soupçonne, logés dans la maison même, y ayant élu domicile par la force ou la ruse, quand ils n'y eussent par soi-même et malgré soi, dans un mélange de fascination et de répulsion, été invités, chez soi, en son propre sein, dans son for intérieur. Encore heureux qu'on ne soit pas soi-même aux antipodes de soi. Mais pourquoi pas, si c'est peut-être ce que l'on secrètement désire ?

Mais reprenons ; ce qui se trouve aux antipodes du français, sans même qu'il ait à se rendre aux antipodes, ce qui s'y oppose ou opposerait, ce n'est pas forcément l'anglais ou le Globish, comme on le croit sans doute un peu trop facilement, même si ce n'est pas entièrement inexact ; ce n'est peut-être même pas cela du tout, dans la mesure où l'anglais, l'anglo-américain et le Globish offriraient au français des chances de réaction, en l'obligeant à se défendre, en le poussant à s'affirmer et à se toujours réinventer. Par contre, l'accent mis uniquement sur un certain type de français, sur le français normatif, si l'on veut, ne peut que contribuer à l'étouffement du français et en empêcher le développement, en en faisant une langue figée, momifiée. Il ne s'agit pas de rejeter, si tant est que cela soit possible, le français normatif ; il faut même en tenir un compte extrêmement précis, mais on se gardera de privilégier cette version-là seule du français et on ne perdra de vue qu'une langue, que toute langue, cela signifie des possibilités illimitées et infinies d'exploration et de développement ; d'exploration du passé et du présent de la langue dans toute la diversité de ses occurences réelles non moins que virtuelles, mais aussi exploration de ses contacts et de ses possibilités de contact avec d'autres langues, vu qu'il n'est aucune langue qui puisse revendiquer une autarcie complète. Ce qui serait aux antipodes du français, aux antipodes de l'épanouissement et de la vitalité, de la vie du français, ce qui y serait contraire, ce serait cette insistance sur le français en tant que langue une et homogène, sur une forme de français, monolithique malgré ses multiples variations, réputée la seule bonne et acceptable, tenue pour la seule conforme à l'idée et à l'image que l'on est censé

se faire du français. Nous disons bien *l'insistance,* et non le français en tant que ..., et, pourrions-nous ajouter, elle et ce qu'elle entraîne, peut entraîner, vu qu'en fait ce français que l'on voudrait normatif, ce français prétendument un, uni, homogène, même ce français-là ne laisse pas d'être pluriel, quoique modérément, il est vrai. Il nous faut dans le même souffle apporter un léger rectificatif, encore que tout le monde ait certainement déjà compris, à ce que nous venons d'avancer plus haut. En évoquant ce qui serait aux antipodes du français, aux antipodes de l'épanouissement ... nous pouvions donner l'impression de, afin de contrer la norme dont nous récusons les prétentions, proposer, à notre tour, une nouvelle norme, une nouvelle orthodoxie. Il n'en est, bien entendu, rien ; nous continuons certes de dire *le français,* mais par là, nous avons en tête bien moins ce qu'on nomme régulièrement *une langue,* bien qu'il s'agisse de cela aussi, qu'une structure, un processus, un mouvement hautement diversifié, fonctionnant selon des rythmes et des modalités multiples, ayant bien pour base ce que, par commodité, nous appellerons *le français normatif* ou encore *correct,* mais qui s'en éloigne progressivement. Jamais entièrement cependant, pour communiquer avec d'autres langues et d'autres langages, et qui, de part en part ouvert, ne se clôt jamais sur lui-même. C'est avant tout une question de pratique, de travail de la langue ; à la limite, c'est comme si la langue elle-même n'existait pas, et qu'il n'y eût que des pratiques linguistiques toujours différentes d'elles-mêmes. Il y faudra sans doute revenir. Nous avons également utilisé l'expression *développement,* mais cela n'a, bien évidemment, rien à voir avec la notion de progrès. Les termes *exploration* et *développement* ne signifient, dirons-nous pour faire vite, pas autre chose qu'un travail de la langue, sur la langue, qui ne se réduit à aucun mimétisme, un travail de la langue qui serait aux antipodes ; aux antipodes de tout, ou tout simplement aux antipodes.

Recommençons ; le français aux antipodes, en Australie, en Nouvelle-Zélande, ce n'est, Dieu merci! ni une langue de conquête, ni une langue de domination, d'asservissement. C'est une langue étrangère ; comme l'anglais d'ailleurs. Ou plutôt, pas comme l'anglais. Il ne s'impose dans aucun élan unificateur et réducteur, ni ne fait-il figure d'intrus. Il est tout simplement l'étranger, une espèce de marginal, vivant sur les marges, les bords, à la périphérie et qui n'ose s'aventurer au centre, sans doute parce qu'il vient de loin, de très loin, des antipodes. Aux antipodes. Et c'est tant mieux, car c'est pour lui une chance, une possibilité d'accueil, d'acceptation. Jusqu'ici, et pour l'instant, il ne coexiste pas tant avec l'anglais, qu'il ne, pourrait-on dire, parexiste (existe à côté). Pas de rivalité, par conséquent, ni de sentiment de menace ou d'insécurité, car, étant donné la place infime qu'il occupe, le français ne peut ni songer à rivaliser avec l'anglais, ni même arguer de quelque mauvais traitement, de telle discrimination ; il pourrait tout au plus se plaindre d'une certaine indifférence - ce qui serait bel et bien exagéré -, alors qu'en fait, on se contente de le laisser libre et tranquille. Mieux encore, il lui est fait plutôt bon accueil, ce qui n'est point fait pour surprendre, vu qu'il n'empiète sur l'anglais et, de plus, est source d'un apport culturel non négligeable, facteur supplémentaire de diversité.

Cette discrétion, probablement inévitable, compte tenu du rôle peu considérable qui est le sien, du français, le vin et le fromage nonobstant, lui permet, peut lui permettre de communiquer gentiment avec l'anglais, avec celui pratiqué en Australie, avec ceux pratiqués en Australie, sans s'y limiter, tout en accueillant des éléments d'anglais (au pluriel), dans un dialogue actif et serein de langues et de cultures. Cependant, pour que ce dialogue se produise, il faudra que le français s'inscrive aux antipodes, non seulement

du français que nous avons rapidement qualifié de normatif plus haut, mais également aux antipodes de toute orthodoxie. Nous voulons dire que le français, les diverses pratiques du français se doivent d'adopter une stratégie d'ouverture hospitalière à toute hétérogénéité et résolue à mettre en valeur, si possible au niveau de chaque énoncé, le pluriel de la langue, en gardant à l'esprit que le pluriel de la langue n'est pas donné d'avance, ne renvoie pas à un déjà-là, mais est le résultat, jamais ponctuel ni achevé, d'un travail de la langue qui doit toujours être réactivé. Et ce dialogue renferme la possibilité, sinon la promesse, d'un contact, d'une confrontation même, conflictuelle et joyeuse, nullement hostile, de langues, renferme la possibilité, sinon la promesse, d'une coexistence pacifique au sein de laquelle toute langue, toute culture conserve sa relative autonomie, tout en s'imprégnant d'autres langues, d'autres cultures.

Mais il faut aller encore plus loin, le plus loin possible ; aux antipodes dont il s'agit, en admettant qu'on y arrive, de trouver alors les antipodes. Au diable, quoi ! Et c'est peut-être au diable lui-même qu'il faut s'en remettre, sans toutefois y aller à la diable, sans forcément faire le diable à quatre. Au diable, c'est-à-dire, le plus loin possible, à la rencontre de l'autre, de l'altérité la plus radicale possible. Peut-être même loin de tout et de tous. Peut-être ; loin de soi en tout cas, suffisamment loin de soi pour pouvoir se tourner vers autrui et suffisamment proche de soi-même en même temps pour pouvoir se retourner sur soi, à tous les sens imaginables. Et pourquoi diable ? Pas seulement parce que le diable, l'autre, c'est aussi soi-même, c'est le visage inversé de soi que l'on ne reconnaît pas toujours, que l'on ne veut pas - que l'on, autrement dit, reconnaît - , ne peut pas reconnaître, ou alors que l'on reconnaît, mais non sans quelque agacement, et ce même quand il est le reflet de l'identique. L'autre, le diable serait repoussant et quand il est ressemblant, parce que ressemblant, et quand il est différent, parce que différent. Sommes-nous vraiment au rouet ?

On peut - peut-on ? - toujours préférer le confort des habitudes reçues, rester chez soi, avec soi, replié sur soi. C'est peut-être ce que, parfois, on a la naïveté de croire faire, mais il n'en est rien : l'autre est toujours déjà présent auprès de soi, en soi, même quand il se présente sous les espèces du même. Sans qu'on ait à se rendre aux antipodes ; et pourquoi s'y rendre, puisqu'on y est déjà? Mais seulement voilà ! On n'en veut rien savoir. Quoi qu'il en soit, l'autre est là sans y être en quelque sorte, vu qu'on n'en tient aucun compte actif. Or, c'est justement de cela qu'il s'agit, non seulement parce que, sans l'autre - sans l'autre qui est la répétition du même, non moins que sans l'autre qui est l'autre de l'autre, lequel ne revient pas au même - on n'est rien, on ne peut être, parce que l'autre sert ou/et peut servir de révélateur, non seulement parce que l'autre constitue ou/et peut constituer une source d'enrichissement, mais surtout parce que la rencontre de l'autre, avec l'autre, ce n'est rien de moins qu'une chance de convivialité, de paix. Et le français, certaines pratiques du français, à partir du français - nous renvoyons surtout, pas uniquement, aux travaux de Sollers et de Pierre Guyotat, à ceux de Derrida et de Lacan aussi -, en allant activement à la rencontre d'autres langues, d'autres cultures et en les accueillant non moins activement, offrent cette chance. Il n'est pas question, nous l'avons maintes fois souligné, de privilégier le français, fût-ce au pluriel ; nous ne faisons que constater que c'est surtout à partir de certaines pratiques en français, que cette reconnaissance de l'altérité de l'autre, cet être-avec-autrui, avec les autres, et pas seulement avec d'autres humains - bien entendu, nous savons tous ce que nous en devons, sur ce point, à Heidegger, mais c'est Derrida, et en français, qui sera allé bien plus loin que Heidegger lui-même, à qui il doit pourtant

presque tout, dans ce cheminement dont l'auteur de *Holzwege* eut, le premier, l'idée -, se donnent le mieux à lire. Ce qui se trouve ainsi promu, c'est l'harmonie entre les êtres et les choses ; c'est la paix au monde et la paix du monde.

Toutefois, il faut aller plus loin ; non seulement aux antipodes, mais aux antipodes des antipodes, si tant est que les antipodes, ce soit un lieu. (C'en est un, si l'on veut, mais à condition de préciser que c'est un lieu qui n'a pas de lieu, qui, peut-être même, n'a pas lieu, car il se déplace constamment. ) Plus loin, c'est-à-dire là où le sens proclame sa labilité foncière, là où le langage achève la disparition de tout et de tous dans une constellation de signifiants, 'le tout selon un espacement de la lecture', là où la notion d'homogénéité rencontre sa limite et exhibe le mensonge - ou la méprise - sur lequel elle repose. C'est encore là où le sujet humain, ayant compris que 'le désir de l'homme, c'est le désir de l'Autre' - et l'être humain n'est un être de désir que parce qu'il n'est, avant tout, qu'un être de langage -, ne saurait se prévaloir, ne devrait pouvoir se prévaloir de quelque maîtrise que ce soit; c'est surtout là où, toute assurance du sens s'abolissant, le discours idéologique est frappé de caducité. Par conséquent, ce sont toutes les formes d'autoritarisme, de sectarisme, d'extrémisme, de totalitarisme, de domination en un mot, qui se trouvent défaites, ou du moins fragilisées. Cependant, la liquidation - que nous avons ailleurs, dans *Pe/anser le monde en français,* communication prononcée au Congrès de la FIPF, à Québec, choisi d'appeler *liquidance* - ne renvoie nullement à une activité ponctuelle et achevable ; c'est une tâche qu'il faut toujours recommencer et continuer interminablement, non seulement parce que le combat contre les ressources, qui sont immenses, même si elles ne sont pas illimitées, de l'idéologie, exige une vigilance de tous les instants, mais surtout parce que le travail de la liquidance, s'il pouvait, ce qui n'est pas le cas, connaître une fin et, donc, se refermer sur lui-même, se transformerait, lui aussi, en une nouvelle orthodoxie et, en définitive, ne différerait guère, malgré tout, du discours de l'idéologie.

Et, encore une fois, c'est surtout en français, à partir du français, quoique pas uniquement en et à partir du français, dans les travaux de Sollers, de Denis Roche, de Marcellin Pleynet, de Roger Rabiniaux, de Jean-Claude de la Genardière, mais dans ceux de Mallarmé déjà, sinon de Rabelais - et donc de Céline aussi -, voire dans ceux de Ronsard et de DuBellay, et on pourrait citer tant d'autres dont Blanchot, Bataille, Beckett, Julien Gracq, Flaubert lui-même, Balzac également, bien qu'il passe un peu trop facilement pour un auteur classique, peut-être mieux encore dans les oeuvres de Lacan et de Derrida, que ce travail de la liquidance, que ce dialogue, ce concert des langues, que cet émiettement du sens, que cette dispersion de la langue se poursuivent - nous n'oserons pas dire : s'accomplissent, - le plus activement. En effet, dans la poésie de Du Bellay et dans celle de Ronsard, par exemple, le sonnet toscan est mis en rapport avec le français et c'est ce qui, alors, libère le français, y fait surgir de nouvelles dimensions, tant et si bien que l'on pourrait croire à une certaine, sinon à une entière, autonomie de la langue. Toutefois, ce serait un défaut de lecture, un effet de non-lecture, car les textes de Du Bellay et ceux de Ronsard ne laissent pas de laisser transparaître, pour qui veut bien lire, ce qu'ils doivent au sonnet toscan. L'oeuvre de Molière, telle que nous la connaissons, n'eût, sans doute, été possible sans l'apport de la Commedia dell' arte que jamais, cependant, elle se contente de simplement reproduire, et c'est l'héritage de la Commedia dell' arte qui en est transformé en même temps que le français subit une mutation profonde. L'oeuvre de Rabelais, en faisant communiquer le langage parlé et le langage écrit - ce que Céline plus tard fera avec la verve que l'on connaît, - ruine les

distinctions ayant trait au style et, peut-être même, celles renvoyant au concept de classe sociale. En lisant Flaubert, on peut avoir l'impression qu'il décrit et raconte, mais, en fait, le travail de la phrase est tel, chez l'auteur de Madame Bovary, que, décrivant et racontant, il évacue ce qui est décrit et raconté, tout comme Balzac le faisait avant lui et comme Proust, par la suite, le fera en allant bien plus loin encore dans le travail de démantèlement de la phrase. Avec Mallarmé qui, le premier peut-être, questionne sérieusement les : notions de communication, d'expression et de signification, c'est le sens lui-même qui est ébranlé. C'est ce qui, plus tard, avec les activités du groupe Tel Quel, provoquera un déplacement de l'accent mis sur la signification vers un intérêt pour le procès de la signifiance. Quant à Sollers, pour le citer lui, parlant de Joyce, on peut dire qu'avec son oeuvre, du moins jusqu'à Paradis, le français n'existe plus. Non qu'il (le français) ait disparu, mais il survit, comme 'étranger à lui-même', l'initiative ayant été cédée aux mots, dans une symphonie baroque d'énoncés inachevés relevant de plus d'une langue (nous pensons ici surtout à Lois et à H) .

'Plus d'une langue' : c'est l'expression qu'utilise Derrida pour parler de la déconstruction, sauf qu'on ne peut pas, devrait pas pouvoir, comme Derrida l'a vingt fois rappelé, parler de LA déconstruction, pas plus que de la DÉCONSTRUCTION. 'Plus d'une langue', l'expression dit clairement que la déconstruction - ce qu'on continue d'appeler ainsi et qui, quoique devant à peu près tout à Heidegger, s'est développé surtout à partir des travaux de Derrida, et en français, - implique nécessairement la confrontation d'au moins deux langues. Pourquoi nécessairement ? En fait, ce que le mouvement, le processus de la déconstruction rappelle et souligne, c'est que ce qu'on appelle ou croit pouvoir appeler *une langue* est toujours travaillé, de l'intérieur même déjà, si tant est qu'on puisse s'exprimer ainsi, par d'autres langues, que la langue, toute langue, c'est toujours un dialogue de langues et de cultures. Seulement voil! On en est si peu conscient, on en tient si peu compte, et on se comporte comme si toute langue, surtout sa langue à soi était une entité autonome repliée sur elle-même exprimant l'identité d'une culture, d'une ethnie. En faisant ressortir le plus d'une langue de toute langue, la déconstruction invite, en français, à partir du français, à la coexistence active des langues et des cultures, autrement dit constitue une exhortation à la paix entre les peuples, les nations et les États. La déconstruction oeuvre d'autant plus dans le sens de la paix et la convivialité que, fragilisant le sens et mettant en évidence le caractère ouvert et mouvant de tout énoncé - et cela ne s'applique pas qu'aux énoncés linguistiques, comme le démontrent entre autres, si cela ne frappait le lecteur, les références de Derrida à la peinture et à l'architecture -, elle montre en quoi le discours de l'idéologie est, en fait, impraticable ; elle déjoue les tentations autoritaristes et tourne en dérision les ambitions de domination, sous quelque forme qu'elles se présentent, et ce sont les divers impérialismes et totalitarismes, ce sont les tentatives d'homogénéisation - par le biais de ce qu'on a baptisé du terme de mondialisation, par exemple - qui sont mis en échec. Qui devraient plutôt être mis en échec, mais ne le sont pas, en raison de cette inattention, inconsciente ou volontaire, au fonctionnement de la langue, de toute langue, du langage en général. Et la déconstruction permet justement, à partir du français - mais on aura compris qu'à partir du français, cela veut dire aussi à partir d'autres langues -, à partir du français surtout, d'être respectueux du fonctionnement de la langue et de ce qui en résulte, d'être respectueux, donc, tout effort de domination reconnu logiquement insoutenable, d'autrui, de l'autre en général quel qu'il soit. Cette ouverture à autrui et cet accueil fait à autrui, cette acceptation de l'altérité d'autrui sans que s'y insinue le moindre soupçon de soumission, d'assujettissement constituent,

sans doute, les meilleures défenses, sinon les meilleures garanties, contre tout esprit de malveillance, de haine. Surtout que le mouvement de la déconstruction entraîne un certain effacement du sujet.

Toutefois, c'est (peut-être) chez Foucault et Althusser, et bien mieux encore chez Lacan dont on sait qu'il est en tout à Freud redevable (à Hegel aussi, et, ajouterait Althusser, à Spinoza) que se consomme cette éclipse du sujet. En français, à partir du français. Notons que Lacan n'avance pas tout simplement qu'il n'y a pas de sujet, ni Derrida non plus. Mais en mettant l'accent sur les concepts de transfert et de pulsion, d'inconscient aussi, bien entendu, en soulignant le rôle primordial du langage dans toutce qu'enteprend le sujet humain, c'est l'autonomie et l'autorité de cet étant très particulier qu'est l'être humain que Lacan véritablement détruit. A partir de là, pour peu qu'on retienne ce que Lacan permet de comprendre et de savoir et pour peu qu'on soit alllergique à ce qui n'est point conforme aux faits, on ne devrait pas pouvoir songer à s'imposer face à, contre et sur autrui ; bien au contraire, on ne peut que privilégier une relation qui reconnaît l'importance de l'être de l'autre dans la constitution de son être à soi. De plus, l'écriture de Lacan est conçue et théâtralisée de manière telle qu'il en devient impossible de la refermer sur elle-même et de la réduire à un relevé, si abondant soit-il, de thèmes et de sémantèmes. En travaillant à la déconstitution du sens et à l'ébranlement de l'autorité du sujet, en français, à partir du français, c'est contre tous les despotismes que Lacan se dresse. Encore une fois, nous ne suggérons à aucun moment que tout ce que nous avons évoqué ne soit possible qu'en ou avec le français, nous ne faisons que constater que c'est principalement en et à partir du français que ce travail de démolition du sens, cette mise en confrontation et en relation des langues, ce questionnement de l'autorité du sujet et même de toute forme d'autorité, cet appel à l'ouverture s'offrent le mieux et le plus à la vérification. Comme nous l'avons déjà dit, ce sont les menaces des divers autoritarismes qui s'en trouvent, non pas écartées, mais, tempérées, cependant qu'augmentent les chances pour la convivialité, la paix et l'harmonie.

Mais il faut aller plus loin. Le respect d'autrui, le dialogue, le concert des langues et des cultures, la liquidation, la liquidance de toute idéologie, de toute autorité, tout cela est nécessaire et même très bien. Il faut cependant aller plus loin encore. Tout d'abord, il importe de garder à l'esprit que le respect d'autrui, le concert des langues, la liquidance ne renvoient jamais à des actions, à des tâches ponctuelles que l'on pourrait, tôt ou tard, déclarer achevées. A l'instar du mouvement de la vie, ces activités sont littéralement interminables. Tout achèvement, tout arrêt signifieraient un retour en force de l'idéologie, et l'idéologie, c'est, non seulement le mensonge, le travestissement, à des fins inavouées et inavouables, des faits, mais la mort elle-même. Non pas cette mort à laquelle nous sommes tous condamnés - qu'est-ce qu'on en sait cependant ? - , mais la momification de la vie, la réduction de la vie à ce qui en est la caricature et la perversion, ainsi qu'en témoignent, par exemple et pour ce qui nous concerne, nous autres modernes comme on dit, le triomphe de la société industrielle et le sacre de l'économisme. Et tout cela n'eût été possible, si l'on eût été un peu plus attentif au fonctionnement de la langue, du langage. Encore une fois, le français, certaines pratiques à partir du français...

Mais, disions-nous, il faut aller encore plus loin. Le français a été et est - bien des mouvements et des oeuvres l'attestent : le surréalisme, le dadaïsme, le structuralisme,

les groupes Oulipo et Tel Quel, Mallarmé, Lautréamont, Sade déjà, voire Racine et Corneille, et plus près de nous, Artaud, Ponge, Céline, Sollers, Guyotat, Pleynet et bien d'autres encore - un espace de libération, un souffle de liberté. Racine, par exemple, fait communiquer le français avec le théâtre grec pour qu'émerge une langue dont on a tort de penser que c'est du français, alors que c'est du racine (sic) ; chez Sade, un langage d'une rigueur irréprochable, d'une incroyable pureté sur les plans de la grammaire et du vocabulaire, dit ce que la morale traditionnelle frappe de réprobation, énonce, si l'on peut dire, l'impur par excellence. On pourrait, pour simplifier, affirmer que le sublime y côtoie le frivole, les deux s'épaulant et se niant mutuellement en même temps. (Mais Sade, c'est, bien évidemment, bien plus que cela.) Lautréamont propose un déferlement langagier tel qu'on a le sentiment que la langue subit un véritable carnage, alors qu'elle reste plus ou moins intacte. Le génie de Lautréamont aura consisté à, moyennant un certain travail du style et, avant Sollers, du souffle, bouleverser la langue, à donner au lecteur l'impression d'être confronté à une langue radicalement nouvelle, sans vraiment y toucher en un sens, dans la mesure où la langue demeure toujours identifiable et reconnaissable. Mais tout se passe comme si elle était à la fois reconnaissable et ne l'était pas. (Nous concédons qu'on puisse ne pas être entièrement d'accord avec nous, mais c'est une question que nous ne saurions traiter ici.) L'essentiel, c'est que le lecteur n'est pas en mesure d'adopter, face aux Chants de Maldoror, la position, la posture qui lui conviendraient le mieux ; c'est le texte qui dicte la conduite à tenir en obligeant le lecteur à s'adapter à un certain rythme pluriel, lequel interdit toute possibilité de refermer le texte sur un ensemble de significations achevées. L'instance de l'énonciation déporte constamment la structure, les structures de l'énoncé pour les emporter dans un tourbillon qui affole le sens. Mallarmé, soupçonneux de ce qu'il appelle *l'universel reportage,* dispose les mots selon une configuration mobile - soit dit au passage, c'est peut-être Mallarmé qui, avant Calder, est le véritable inventeur du mobile, - qui empêche à tout moment la coagulation du sens, les mots se bornant à faire perpétuellement allusion 'sans briser la glace', sans interrompre l'effet de miroitement qui en figerait le mouvement. 'Les mots d'eux-mêmes s'exaltent... ' affirmait l'auteur du Coup de dés. L'écriture sollersienne revendique une liberté à peu près complète, en jouant avec la syntaxe et en dénonçant pratiquement toute règle. Ce n'est pas que Sollers écrive n'importe comment ; il faudrait ici rappeler Bataille. Ce qui est proposé, c'est une confrontation constante entre la norme et ce qui l'excède, c'est un jeu opposant la norme et la transgression, un face-à-face interminable entre l'orthodoxie et l'hétérodoxie, de sorte qu'il ne se constitue jamais une nouvelle norme, mais que triomphe la seule liberté du sujet qui, cependant, lui-même se remet sans cesse en cause ; chez Sollers et Denis Roche par exemple, on ne peut plus vraiment parler d'auteur, d'écrivain, mais seulement de mouvement de l'écriture qui ne cesse de se récrire au fil de la lecture. Point de signification achevée donc, point d'autoaffirmation de quelque sujet triomphant, mais rien qu'un 'espacement de la lecture', qu'une 'constellation', qu'un 'jeu', ou encore qu'un 'beau pèse-nerfs'. Et c'est ainsi que l'on élimine tous les germes de conflit et vainc tous les impérialismes, tout en prônant la plus grande liberté possible, sinon la plus brave insolence, face, non pas à toute autorité, mais, à l'arbitraire de l'autorité, où qu'il se manifeste, en privé comme en public. C'est ainsi, grâce au français, par la grâce de certaines pratiques rendues possibles par le français, en français et pas qu'en français, que l'on contribue à la paix et à l'harmonie sur la terre. On ne commettra pas, cependant, l'erreur de penser qu'il suffit ou s'agit de répéter, si tant est que cela soit possible, Mallarmé, Artaud, ou Sollers. Ce à quoi convient ces oeuvres, mais sans fournir de recettes préétablies, ni même proposer de méthodes,

c'est, en définitive, à l'invention par chacun de son propre langage à soi, en fonction de son passé certes, de son histoire à soi, mais en tant que dépassés, transcendés, relevés - relever : c'est ainsi que Derrida choisit de traduire l'*aufheben* hégélien - et dans l'absence de toute idée de le vouloir, d'une manière ou d'une autre, l'imposer, ce langage. Oh mais, dira-t-on peut-être, il faut être écrivain pour cela, ou poète, artiste, ou encore philosophe. Une telle réaction, tout en étant compréhensible, oublierait que Rabelais, Céline, non moins que Sollers, abolissent la distinction entre le langage littéraire et le langage non-littéraire, effacent la différence entre le parlé et l'écrit ; Balzac, qui s'éloigne de la tradition aristocratique des belles-lettres avec le roman, ne travaille pas à autre chose qu'à la démocratisation de la société. (Il est vrai que Balzac a été précédé par le roman anglais, par Defoe, par Richardson et Fielding, par Walter Scott surtout - qui, Écossais, écrivait en anglais -, mais c'est principalement en français que le roman s'est développé.) Mallarmé, en procédant comme il le fait, contraint à une relecture incessante - c'est probablement le cas pour tout texte, mais il faut tout de même reconnaître que tous les textes ne permettent pas, c'est vraiment le moins qu'on puisse dire, une exploration optimale, encore que ce soit avant tout une question de lecture, mais la lecture la plus rigoureuse elle-même est comme amputée de moyens face à un texte, à une série d'énoncés qui ne seraient que modérément pluriels, ou très peu pluriels (il s'agit là d'une question complexe que nous ne saurions aborder ici, car tout se passe comme s'il n'y avait rien avant l'acte de lecture, mais sans qu'on puisse affirmer que tout ne commence qu'avec la lecture, sur une page entièrement blanche ; il y faudra revenir, mais nous ne le pourrons ici, - et interdit d'emblée toute possibilité d'imitation, et même de mimétisme, de sorte que le lecteur n'a d'autre choix que celui d'essayer de composer sa propre langue à lui. Le texte mallarméen, la lecture du texte mallarméen encourage, de ce fait, le lecteur à cultiver son indépendance, bien moins pour affirmer sa souveraineté que pour rapppeler la suprématie du langage dans tout ce que fait et est l'être humain. Sollers et Denis Roche, en jouant avec les mots et en les déformant, en triturant la syntaxe, en défaisant les codes reçus, en imprimant à la langue un rythme inédit, - ce que faisait déjà Lautréamont, par exemple - exhortent à une libération de soi à l'intérieur même du langage, mais qui est alors comme éclaté, invitent à aller le plus loin possible dans l'exploration du langage. Aux antipodes, où l'on rencontre l'autre ; aux antipodes des antipodes, aux antipodes de tout, dans une polyphonie de langues, dans le respect de tout et de tous, cependant que le sujet s'affirme libre et indépendant. Et encore une fois, cela se produit surtout en, à partir du français.

Faut-il penser que c'est le fait d'aller vers l'autre qui rend possible 'l'expérience des limites' (Sollers) ? Ou est-ce l'inverse ? Est-ce bien 'l'expérience des limites', l'expérience libératrice des limites qui prélude à la paix et à l'harmonie, ou faut –il la paix et l'harmonie pour que soit possible 'l'expérience des limites' ? Ces questions, et leurs implications, pourraient faire l'objet de toute une communication. Bien qu'il ne faille exclure un certain ordre, une certaine hiérarchisation même, nous sommes d'avis que tous ces éléments, tous ces mouvements plutôt - la paix et l'harmonie, par exemple, ne signifient nullement un aboutissement, mais renvoient à un travail qui n'en finit jamais -, sont intimement liés, oeuvrent tous dans les sens du respect de l'altérité, du dépassement et de la libération de soi, et peuvent contribuer à la convivialité, à la paix, sous réserve d'un certain travail de, sur, contre, autour de la langue ; ici, le français.

Une question demeure cependant : est-ce que ces pratiques que nous avons relevées, avec les idiosyncrasies qu'elles supposent, ne risquent pas de nuire à la communication et à l'intercompréhension, quand elles ne conduiraient à des formes de solipsisme ? Une telle question présuppose la communication et l'intercompréhension déjà acquises ; or, rien n'est moins sûr. Il suffit que l'on regarde autour de soi, que l'on se remémore les multiples scènes de désaccord et de conflit, de guerre. Par contre, il n'est pas impossible qu'avec les pratiques en question, à partir du français déporté aux antipodes de tout et de tous, émergent graduellement de nouvelles formes de communication pour un nouveau type de socialité, lequel pourrait inaugurer, enfin, une authentique convivialité entre les sujets, entre les peuples, et favoriser l'harmonie entre les êtres eux-mêmes et entre les êtres et les choses, dans le respect de tout et de tous, sans esprit de domination, dans la liberté vraie, celle qui reconnaît d'abord la liberté de l'autre, aussi longtemps, qu'elle n'annexe la sienne. A partir du français. Ou plutôt aux antipodes du français. Où il faut se rendre, mais c'est un lieu qui n'en est pas un, qui toujours s'éloigne, tel l'horizon, où l'on n'arrive, si on y arrive - question de pied (Mallarmé), de rythme (Sollers) -, qu'en n'y arrivant pas. En allant toujours plus loin, au diable. En allant à la chasse à toute idéologie, à la chasse de l'autre. Aux antipodes. On n'est pas près d'y arriver. N'est-ce pas un motif supplémentaire pour commencer dès maintenant? Le français aidant ; à partir du français. Aux antipodes.

# Comment faire entrer le monde francophone dans la salle de classe: Skype

**Alexis Tabensky, Hugues Peters**
The University of New South Wales, Sydney

**Résumé** : Dans cet article, nous nous proposons d'évaluer une expérience pédagogique effectuée dans le cadre de l'enseignement d'un cours contextuel consacré au monde francophone et d'analyser le potentiel pédagogique d'une technologie relativement accessible de visioconférence telle que Skype. Ce cours, offert pour la première fois en 2010 à l'Université de Nouvelle Galles du Sud, traitait de questions identitaires et de politique linguistique dans le monde francophone, particulièrement dans l'Océan Indien et l'Océan Pacifique. Afin de rendre l'enseignement plus interactif et pertinent pour les étudiants, des représentants de plusieurs régions francophones sont intervenus en présentiel et à distance via Skype. Nous analysons les réactions des étudiants à cette communication vidéo en ligne ainsi que les aspects techniques et organisationnels qui entrent en jeu et suggérons des voies de développement futur.

**Mots-clés** : Francophonie, visioconférence, identité.

**Abstract**: In this article, we propose to evaluate a pedagogical experiment developed within the framework of a contextual course on the French speaking world and to analyse the pedagogical potential of a videoconferencing technology relatively easy to access, such as Skype. This course, offered for the first time in 2010 at the University of New South Wales, dealt with issues of French language identity and language policy across the French speaking world, including the Indian and Pacific regions. To enhance the relevance of the course and increase student involvement, we invited natives from several French speaking regions to interact with the students either in person in the classroom or in a synchronous live interaction mode with audio and video at a distance, via Skype. We analyse the reactions from the students to this online interaction, the technical and organizational aspects involved and we make suggestions for future development.

**Key words**: French speaking world, videoconferencing, identity.

## Introduction

Dans cet article, nous nous proposons d'évaluer une expérience pédagogique effectuée dans le cadre de l'enseignement d'un cours contextuel consacré au monde francophone

et d'analyser le potentiel pédagogique d'une technologie relativement accessible de visioconférence telle que Skype.

Avant de décrire l'activité pédagogique proprement dite qui constitue le centre de notre article et d'en préciser, dans la deuxième section, les objectifs et les modalités d'exécution, nous allons dans une première section présenter le cours sur la francophonie que nous avons élaboré à l'Université de Nouvelle Galles du Sud (The University of New South Wales, Sydney) en 2010 et justifier le recours à cette expérience pédagogique dans le cadre des objectifs de notre cours. Nous terminerons dans la troisième section par une discussion des potentialités pédagogiques de ce type d'activité ainsi que des moyens de l'améliorer.

## 1. Le cours

### a. Description du cours

A l'origine de la création de ce cours sur le monde francophone intitulé « The French Speaking World » durant l'année académique 2010 se trouve une réorganisation globale de la licence de Lettres (Bachelor of Arts) au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Sociales à l'Université de Nouvelle Galles du Sud, Sydney. Les buts de cette réorganisation étaient d'introduire un patron dans la structure de chaque programme disciplinaire au sein de la Faculté. Cette réorganisation de la licence a évidemment eu des conséquences profondes sur les spécialisations en langues, non seulement en terme d'uniformisation de l'organisation des programmes de langues aussi bien asiatiques qu'européennes, mais aussi au niveau des modes d'enseignements, notamment en ce qui concerne la proportion entre les conférences et les heures de travaux dirigés, ainsi que l'emploi de la langue d'enseignement.

En ce qui concerne le programme de français, cette réforme a principalement vu l'introduction de cours dits d'études contextuelles enseignés en anglais dans un programme qui auparavant était constitué uniquement de cours enseigné en français. Si bien que le programme de français, tout comme les autres langues d'ailleurs, s'est retrouvé avec trois types de cours distincts : tout d'abord, les cours de langue française proprement dits répartis sur trois niveaux (niveaux A1 à B1), centrés sur le développement des compétences communicatives et socio-culturelles des apprenants des plus novices aux plus avancés placés au niveau le plus adéquat en fonction de leur formation en français préalable ; ensuite, les cours dits de niveau « professionnel », qui sont des cours d'approfondissement de la langue (niveau B2) (« Professional French »), ou des cours thématiques de linguistique (tel que « Approaches to Spoken French »), de littérature (tel que « Key French Texts ») ou de civilisation (tel que « Popular French Culture ») enseignés en français et qui s'adressent à nos étudiants les plus avancés ; et enfin, les cours dits « d'études contextuelles » qui nous intéressent plus particulièrement pour notre propos et qui sont des cours thématiques de linguistique (« Exploring French Linguistics ») ou de civilisation (« French Cinema and Society », « The Lives of the Impressionnists » and « The French Speaking World ») enseignés en anglais. Ces cours contextuels s'adressent à tous les étudiants quel que soit leur niveau de compétence en français, ce qui justifie le fait qu'ils soient donnés en anglais. Les étudiants faisant une spécialisation en français sont obligés de prendre deux de ces cours pour obtenir leur licence.

Les modifications apportées à la licence des lettres n'étaient pas gratuites car elles cherchaient aussi à s'aligner sur les objectifs déclarés de l'université du XXIè siècle, au premier plan desquels on trouve la formation des citoyens ouverts à la diversité et compétents face à la mondialisation. Certes, la nature même des cours de langue est de valoriser et de travailler avec la diversité comprise en tant que compréhension de la différence culturelle, pourtant il est vrai aussi que les cours de langue de notre programme sont encore trop centrés sur la variété linguistique et socio-culturelle dominante, c'est-à-dire le français standard hexagonal. Force est de reconnaître que, comme résultat, la plupart de nos étudiants n'ont que des connaissances très limitées du paysage humain complexe et dynamique à l'intérieur duquel évolue le français (Walther, 1988, parmi d'autres). C'est à cette lacune que notre cours a essayé de répondre : centré sur l'histoire de la langue et le processus de standardisation, il a traité aussi de questions identitaires et de politique linguistique dans le monde francophone, particulièrement en Afrique et dans l'Océan Indien et l'Océan Pacifique. La séquence des contenus enseignés a été la suivante :

- Naissance, évolution et institutions actuelles de la francophonie
- Les grandes étapes de l'histoire de la langue française depuis les origines, avec une emphase sur la tradition interventionniste de l'Etat français
- Diversité linguistique à l'intérieur et à l'extérieur de la France, particulièrement en Afrique, et dans la région Asie Pacifique
- Les créoles
- Problématiques actuelles de la défense de la langue française (Loi Toubon)
- Langue et identité dans le monde francophone

L'objectif général était ainsi de développer chez l'apprenant une compréhension du statut du français comme langue internationale, et de son rôle actuel dans les sociétés et les institutions du monde. En ce qui concerne le format du cours, il y a eu une heure de conférence et deux heures de travaux dirigés.[1] Pour sa première année, ce cours a attiré trente-huit étudiants répartis en deux groupes de travaux dirigés.

**b. Approche méthodologique**

L'enseignement au sein du programme de Français reconnaît la relation inébranlable entre langue et culture comme un principe fondamental, et ceci depuis la création du département de Français dans cette université dans les années soixante. La langue est donc toujours enseignée en contexte et des expressions diverses de la culture française sont étudiées dans les cours de langue à tous les niveaux. Inversement, les cours traditionnellement compris comme des cours de « civilisation française », et plus récemment, les cours destinés à l'étude de certains domaines du savoir autres que la langue elle-même, notamment littérature, cinéma, culture populaire, linguistique, ne se concevaient pas enseignés dans une langue autre que celle dont ils sont l'expression. Avec un tel arrière-plan, la création de cours contextuels ne pouvait être qu'un challenge sur plusieurs plans : enseigner en anglais un savoir qui est déjà construit en français, même si les références bibliographiques en anglais sont nombreuses, nous semblait problématique. Conscients aussi que la relation langue française et sentiments identitaires des populations francophones était au cœur du programme, il nous semblait un peu contradictoire que cette étude se fasse dans une langue autre que le français. Nos étudiants avancés s'attendent d'ailleurs à perfectionner leurs compétences

linguistiques en suivant des cours en français et nous anticipions un décalage entre leurs besoins et le format du cours. En outre, nous savions que nos étudiants seraient les mêmes que ceux que nous avions eus auparavant dans nos cours de langue enseignés en français, donc nous nous posions des questions sur les effets que pouvait avoir ce changement de langue sur la relation enseignant-enseignés existante.

En réponse à cette problématique nous avons mis en place une approche méthodologique permettant un passage entre le formel et le vécu. Ainsi les conférences ont été consacrées à la présentation des contenus et les travaux dirigés à des activités d'appropriation de ces connaissances. C'est ici que la problématique de la langue d'enseignement s'est surtout manifestée, notamment lors de l'étude des documents authentiques, écrits ou oraux. Si la raison d'être des travaux dirigés est la participation de chacun, l'exploitation en anglais de ces documents en français ne pouvait que poser des difficultés face à un groupe d'apprenants tous niveaux de compétence confondus. Le recours à la traduction n'étant pas nécessairement la meilleure solution, il était nécessaire d'introduire des techniques de classe plus innovantes. Nous voulions surtout promouvoir l'implication des apprenants dans le cours en leur donnant la chance de générer du contenu par eux-mêmes, notamment en les invitant à reformuler en termes « moins savants » les notions reçues pendant les conférences par une application à des situations nouvelles. Les « contenus générés » correspondraient ainsi à la découverte d'une réalité autre parce que complémentaire de celle qui avait été formellement impartie. Cet objectif pourrait être atteint par l'interaction avec des francophones disposés à aborder des questions identitaires, tout en s'exprimant en anglais : on pourrait de cette façon faire entrer le monde francophone dans l'espace de la salle de classe conçu en tant qu'espace physique et virtuel (Oblinger, 2006).

## 2. L'expérience

### a. Mise en place

L'expérience « faire entrer le monde francophone dans la salle de classe » s'est développée en trois étapes : une conférence d'une heure avec l'ensemble de la classe a été destinée à recevoir les invités ; elle a été précédée d'une préparation à domicile par les étudiants consistant à formuler les questions qu'ils poseraient aux invités ; elle a été suivie, enfin, d'une discussion-bilan de l'activité et de l'ensemble du cours dans les derniers travaux dirigés. Une première question a été celle du calendrier de cette activité. Etant donné que nous estimions nécessaire d'avoir exposé les étudiants à un bagage de connaissances suffisamment large et approfondi afin de leur permettre d'élaborer et de poser des questions pertinentes à nos invités, notre expérience pédagogique ne pouvait se dérouler que vers la fin du semestre. Elle a finalement eu lieu l'avant dernière semaine de la période d'enseignement.

Ce mini-cycle d'enseignement nous a été suggéré par l'intérêt que les étudiants ont manifesté lors de la visite d'une étudiante mauricienne, venue parler de l'emploi du créole à l'île Maurice, dans le cadre justement d'une conférence sur les créoles à base lexicale française. L'abondance et la variété des questions que son témoignage a déclenchées ont été particulièrement éclairantes quant à la démarche à suivre : les connaissances formellement imparties gagneraient en qualité et en pertinence si elles étaient suivies d'un moment d'apprentissage par le vécu, grâce à la présence en chair

et en os d'un « représentant » du monde francophone qui pouvait se raconter en toute simplicité. Encore mieux, la présence de plusieurs invités d'origines diverses ne pourrait qu'enrichir l'expérience des étudiants par la découverte de similitudes et de contrastes existants au sein du monde francophone.

C'est ainsi que nous avons élaboré plusieurs stratégies pour reproduire de façon plus dirigée, le type d'interaction entre étudiants et invité que nous venions d'observer. D'abord, nous avons essayé de recruter des invités possibles ce qui, compte tenu du fait que la communauté francophone s'est considérablement accrue à Sydney ces dernières années, nous semblait plutôt tâche facile. Effectivement, plusieurs personnes se sont portées volontaires mais leurs limitations d'horaire ont vite rendu leur participation impossible. Au final, nous étions sûrs de compter seulement sur une francophone, d'origine tunisienne, vivement intéressée par l'expérience. Parallèlement, nous avons mis en place une stratégie de secours consistant à filmer des entretiens, matériel que finalement nous n'avons pas utilisé, mais que nous gardions en réserve au cas où les autres solutions ne se seraient pas matérialisées. Deux francophones, d'origine guadeloupéenne et algérienne respectivement, se sont livrées de bon cœur à cet exercice. C'est une option valable du point de vue de l'information que l'on peut transmettre – et effectivement nos deux informatrices ont très bien abordé la problématique identitaire – mais nous cherchions surtout à accroître l'engagement des apprenants dans le cours par une approche plus interactive. Il nous a semblé qu'un moyen de parvenir à ce but était l'utilisation de la visioconférence. Outil désormais largement démocratisé et relativement facile d'accès grâce à des logiciels tels que « Skype », la visioconférence permet d'entrer en contact synchrone avec des interlocuteurs à distance, même à l'étranger. Cette technologie nous permettait donc de réaliser de manière plus juste la métaphore sous-jacente à notre démarche. Un collègue de l'Université des Indes Occidentales, Mona (Jamaïque), originaire de la Guadeloupe, parfait bilingue anglais-français, accepta immédiatement de participer à cette activité.

### b. Déroulement

Le jour de l'activité les quinze premières minutes ont été consacrées à mettre en commun les questions proposées par les étudiants suivant la consigne affichée sur la plateforme multimédia utilisée par le cours.

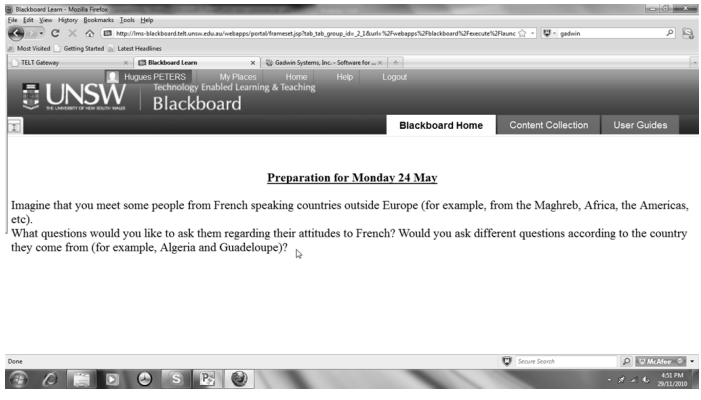



Figure 1: Capture d'écran des instructions données aux étudiants

Ensuite, nous sommes entrés en contact avec Gérard, notre invité guadeloupéen, par l'intermédiaire de Skype. Il faut préciser que si les logiciels de visioconférence ne posent généralement pas de problèmes pour les communications personnelles, leur utilisation dans le cadre d'une salle de classe est moins sûre vu qu'il s'agit d'un groupe entier d'environ 40 personnes en contact avec un seul répondant à l'autre bout de l'écran. Dans notre cas, un soutien technique a été nécessaire en permanence, d'autant plus que c'était la première application pédagogique de Skype dans notre faculté. Toute cette mise en place a suscité une véritable attente et une certaine excitation de la part des étudiants qui ont donc réagi avec enthousiasme dès que le contact a été établi. Nous avons invité les étudiants à s'asseoir en demi-cercle en face de la caméra, de manière à être vus par notre invité. Un micro a été installé sur le podium et les étudiants se sont avancés à tour de rôle pour poser leurs questions. Notre invité, enseignant chevronné, a tout de suite mis les étudiants à l'aise et les a encouragés à dialoguer avec lui. Les questions ont porté majoritairement sur le statut du Créole par rapport au français et sur la répartition de l'usage des deux langues (Quelle langue est parlée dans la rue et au marché ? Comment savez-vous quelle langue utiliser avec la personne en face de vous ? Comment avez-vous appris le créole ?). Gérard a répondu en détail à partir de son propre vécu, ce qui convenait parfaitement à nos objectifs.

Finalement, notre invité en présentiel, Amélie, a pris la parole à son tour. Elle a procédé d'abord à se présenter et à raconter son histoire de francophone immigrée en Australie. Naturellement, sans intermédiaire technologique, le contact a été plus spontané et immédiat. Les questions ont porté sur le statut du français et de l'arabe en Tunisie et dans le Maghreb, par exemple : qu'est-ce que le français pour vous ? Et l'arabe ? Quelle est votre première langue ? Comme dans le cas de Gérard, ses réponses, fondées sur son expérience réelle, ont introduit une dimension de vécu dans l'ensemble des connaissances en gestation. Nous avons pu constater par la suite, lors du bilan effectué dans les travaux dirigés, que c'est cet aspect authentique de l'information qui produit l'impact le plus fort et sans doute le plus durable.

### c. Evaluation de l'activité par les apprenants

Un questionnaire d'évaluation sur le cours a été administré le dernier jour. 36 étudiants sur 38 étaient présents et ont répondu. L'une des questions portait sur l'activité qui vient d'être décrite. Elle était formulée comme suit (notre traduction) :

« La dernière conférence du cours a été organisée de façon à être dirigée par les étudiants.

1. Avez-vous l'impression d'avoir été impliqué dans cette expérience d'enseignement-apprentissage ?
   Oui Non
2. L'interaction avec l'invité guadeloupéen a-t-elle été utile pour vous ?
   Oui Non
3. L'interaction avec l'invitée tunisienne, présente dans la classe, a-t-elle été utile pour vous ?
   Oui Non
4. Trouvez-vous que les objectifs de cette expérience (connaissances générées par les étudiants) ont été atteints ?
   Oui Non

Commentez librement cette activité »

La table suivante présente les réponses apportées par les étudiants. A remarquer la création par certains étudiants de la réponse « Oui et non », que nous n'avions pas proposée comme choix possible.

| | Oui | Non | Oui et non |
|---|---|---|---|
| Avez-vous l'impression d'avoir été impliqué dans cette expérience d'enseignement-apprentissage | 3 (91.7%) | 3 (8.3 %) | 0 |
| L'interaction avec l'invité guadeloupéen a-t-elle été utile pour vous ? | 33 (91.7%) | 2 (5.5%) | 1 (2.7%) |
| L'interaction avec l'invitée tunisienne, présente dans la classe, a-t-elle été utile pour vous ? | 34 (94.4%) | 2 (5.5%) | 0 |
| Trouvez-vous que les objectifs de cette expérience (connaissances générées par les étudiants) ont été atteints ? | 30 (83.3%) | 3 (8.3%) | 3 (8.3%) |

Table 1 : Réponses des étudiants au questionnaire

Les réponses à toutes les questions sont en majorité positives : entre 83.3% et 94.4% d'opinions favorables. La proportion la plus faible des réponses positives concernait la question 4 portant sur les objectifs de l'activité. Le recours aux commentaires libres des étudiants va nous permettre d'élucider les raisons qui ont motivé leur choix. Les commentaires les plus représentatifs sont présentés en deux groupes : d'abord, ceux qui jugent l'activité en tant qu'une expérience de valeur, utile et différente, et ensuite, ceux qui expriment quelques critiques. Nous avons gardé la formulation de ces commentaires mais en traduisant de l'anglais.

Expérience de valeur / utile / différente :

- Le contenu appris a été mis en pratique, nous avons pu l'associer à des événements réels
- Nous avons entendu parler de ce que nous avions appris en classe
- A rendu l'information apprise plus réelle, accessible et facile à comprendre
- Un récit personnel de la vie dans les anciennes colonies, un éclairage sur les problèmes linguistiques rencontrés
- Nous avons eu l'opportunité de générer des questions sur la base de nos intérêts
- Skype était génial, si différent de ce qui se passe d'habitude dans la salle de classe

Il se dégage que dans l'ensemble l'activité a mené à une véritable appropriation de connaissances. En effet, les contenus enseignés dans le cours ont été validés par les invités (« Nous avons entendu parler de ce que nous avions appris en classe »), en même temps que les apprenants ont été responsabilisés et leurs intérêts ont été pris en compte (« Nous avons eu l'opportunité de générer des questions sur la base de nos intérêts »). L'aspect novateur, le changement par rapport à la conférence classique ont été clairement appréciés comme en témoigne l'enthousiasme de certains commentaires (« Skype était génial, si différent de ce qui se passe d'habitude dans la salle de classe »). Ces réactions sont particulièrement gratifiantes pour nous, enseignants confrontés au challenge d'un format pédagogique nouveau, surtout du fait que les moins de vingt ans sont des « locuteurs natifs » de nouvelles technologies si bien que la communication par Skype n'a plus aucun secret pour eux. C'est donc rafraichissant de constater leur enthousiasme.

Passons maintenant à quelques critiques :

- Nous n'avions pas suffisamment préparé les questions à cause du stress de la fin du semestre; l'expérience aurait pu se faire plus tôt
- Avec une conférence de deux heures, cet apprentissage auto-dirigé aurait été moins précipité
- Nous étions tous un peu intimidés
- L'expérience virtuelle était bonne, mais il y a eu des difficultés de communication et on avait du mal à comprendre ce que l'invité disait
- La connexion Skype n'était pas claire

Ces commentaires sont instructifs car ils révèlent un besoin d'accorder plus de temps à l'expérience, aussi bien en ce qui concerne la préparation, que le déroulement et la réflexion postérieure. En fait, des réactions telles que « nous n'avions pas suffisamment préparé les questions », « avec une conférence de deux heures cet apprentissage auto-dirigé aurait été moins précipité », ou encore « nous étions tous un peu intimidés » pointent dans la même direction, à savoir, il faut laisser plus de temps avant, pendant et après la conférence pour que les objectifs soient véritablement atteints. En réalité ceci ne devrait pas nous étonner : tout enseignant a déjà une bonne pratique de la gestion du temps pendant son cours, si ce cours est enseigné de façon traditionnelle. Il se passe autrement lorsque des méthodes actives interviennent et que, laissant la place à plusieurs participants, l'enseignant joue le rôle d'un animateur plutôt que celui d'un détenteur du savoir.

L'étape de préparation des questions aurait également bénéficié de plus de temps de réflexion, par exemple, avec un travail de groupe en classe et suivant une consigne bien définie les questions auraient été plus approfondies et les étudiants auraient été plus sûrs d'eux. Remarquons aussi parmi les critiques, celles qui font référence aux problèmes techniques, hélas, fréquents et même inévitables quand on incorpore les nouvelles technologies dans l'enseignement. Soulignons que le problème en question était mineur et n'a affecté la communication que pendant les premières minutes. Le fait qu'il ait été mentionné par plusieurs étudiants - « il y a eu des difficultés de communication et on avait du mal à comprendre ce que l'invité disait », « La connexion Skype n'était pas claire » - ne fait que confirmer à quel point ils sont exigeants en ce qui concerne le fonctionnement des équipements et des outils technologiques. Un bon soutien technique en permanence est par conséquent essentiel.

## 3. Discussion

Plusieurs leçons se dégagent de cette expérience pédagogique. Tout d'abord, sur le plan pratique et en rapport avec ce qui vient d'être dit sur le temps accordé à l'expérience, ce type d'activité qui sort un peu des sentiers battus nécessite une planification rigoureuse – donc complète – de manière à être mieux préparé à ménager l'imprévu. Ainsi, quand on a des invités volontaires et qui ont des occupations diverses pendant la journée, on peut s'attendre à des désistements de dernière minute. Il faudrait donc établir des contacts très tôt, idéalement bien avant le commencement du semestre, non seulement avec des individus mais aussi avec des associations ou organismes présents dans la ville et susceptibles de fournir des ressources. En fait, il s'agirait plutôt d'établir une banque de ressources qui pourrait alimenter le cours tout entier et par conséquent contribuer au succès de cette activité. Cette banque de ressources nous

semble maintenant d'autant plus nécessaire qu'il existe une présence francophone relativement importante à Sydney, ville de plus en plus cosmopolite et multiculturelle, mais qu'elle est majoritairement d'origine française ou européenne, alors que nous cherchions à développer une compréhension de la francophonie dans sa diversité non-européenne. Ensuite, en ce qui concerne les aspects techniques, nous avons réalisé que de nombreux essais sont nécessaires pour tester les divers éléments de l'équipement et prévoir des solutions adéquates. Ainsi, nous ne disposions pas d'un espace spécialement équipé pour ce genre de communication et il a fallu partir un peu à la recherche d'une salle de cours où la connexion serait possible. Nous nous sommes retrouvés dans un laboratoire d'ordinateurs - seul endroit dans notre faculté avec la connectivité requise par Skype et avec une capacité pour plus de quarante personnes – mais dans lequel il était impossible de réorganiser l'espace. Les étudiants se sont installés en demi-cercle en face de la caméra comme décrit plus haut mais, l'espace étant réduit par les rangées fixes des ordinateurs, certains ont dû s'asseoir par terre pour être près du podium et d'autres ont même dû rester debout au fond de la pièce. Nous envisageons maintenant, en collaboration avec le centre de ressources audio-visuelles de la Faculté de Lettres, l'installation d'un meilleur réseau connectif dans un espace spécialement préparé à cet effet. Finalement, étant donné qu'un décalage horaire important est inévitable dans toute communication en direct depuis l'Australie avec n'importe quel pays francophone (mis à part la Nouvelle Calédonie), une bonne planification est tout simplement impérative.

Notre réflexion d'enseignants nous amène ensuite à replacer cette activité dans le cadre du cours et de ses objectifs : rappelons qu'était visée en premier lieu une compréhension du statut du français comme langue internationale, ainsi que de son rôle actuel dans les sociétés et les institutions du monde. Plus précisément, ce qui importait pour nous en tant qu'éducateurs, c'était la formation d'une personne ayant une bonne compréhension de la diversité et de la complexité du monde francophone. L'étude de l'histoire de la langue française et du processus de sa standardisation peut se concevoir comme un objectif en soi mais, au sein de ce cours, elle ne servait que comme un tremplin pour aborder les problématiques identitaires et de politique linguistique au cœur de nombreux débats dans le monde francophone. C'est dans la perspective d'une meilleure compréhension de ces débats que l'interaction avec des invités francophones visant à permettre une participation plus directe dans l'élaboration des contenus mêmes a été mise en place. Il nous apparaît clair au moment d'évaluer le travail accompli que, bien que les objectifs de l'expérience aient été atteints, celle-ci aurait pu remplir une fonction plus importante dans le cours, au-delà d'une rencontre ponctuelle avec des invités. C'est ce qui est suggéré non seulement par les réactions des étudiants déjà discutées, mais surtout par l'intérêt très vif qu'ils ont manifesté pour les sociétés francophones non-européennes, particulièrement leur caractère plurilingue et multiculturel. C'est aussi une leçon à retirer : en tant qu'enseignants de français langue étrangère nous avions en quelque sorte construit une image d'un apprenant qui serait entièrement tourné vers la culture française parce que c'est un objet de prestige digne d'admiration, particulièrement dans ses manifestations contemporaines. Cette perception est en partie confirmée par le succès des séjours et programmes d'échanges que nombreux lycéens et étudiants australiens effectuent en France. Notons d'ailleurs que la France demeure la première destination de ces échanges parmi les étudiants de l'Université de New South Wales, toutes spécialités et facultés confondues. La constatation qu'il y a, en même temps, une très grande curiosité et un vrai désir de savoir aussi où, pourquoi, qui et comment

le français existe dans d'autres points du monde nous a permis de modifier et peut-être même de mettre à jour cette représentation que nous nous faisions de nos étudiants. Ceci va de pair, enfin, avec un ajustement à faire dans la séquence des contenus d'enseignement : en rétrospective, la part de l'histoire de la langue, même conçue comme un préambule à l'étude des contextes francophones contemporains, a été en réalité plus importante que prévu. L'objectif du cours serait mieux réalisé avec une étude plus approfondie de ces sociétés, et non seulement des variétés de français qui s'y parlent, quitte à réduire ou traiter autrement la part de l'histoire de la langue. Ainsi, en développant davantage les questions politiques et sociales des pays francophones, l'analyse des problématiques identitaires serait mieux informée et pourrait de plus faire appel à la propre richesse multiculturelle des apprenants australiens. Revu de la sorte, le programme du cours devrait laisser une place centrale à cette rencontre in vivo avec le monde francophone et, du coup, les étudiants seraient mieux à même de s'y impliquer. Un deuxième volet de cette discussion, et en dehors de l'évaluation de l'expérience proprement dite, concerne l'outil de communication à distance que nous avons utilisé et son potentiel pédagogique. Skype est une technologie relativement simple et accessible, réunissant des fonctions audio et vidéo, et déjà présente dans beaucoup de foyers. Pourtant elle est, à notre connaissance, peu exploitée comme outil pédagogique. Il y a, en revanche, une concentration à l'heure actuelle, tout au moins dans les établissements d'enseignement supérieur, sur des plateformes multimédia telles que Blackboard ou Moodle. Certes, très puissantes car destinées à gérer l'ensemble des cours offerts sur des campus surpeuplés, ces plateformes ne sont pas assez flexibles ni conviviales quand il s'agit d'intégrer la communication orale. De fait, la communication en temps réel est limitée à la modalité écrite et n'est accessible qu'aux étudiants inscrits au cours. D'un autre côté, un logiciel aussi modeste que Skype permet une véritable interaction synchrone, avec participation des éléments verbaux et non-verbaux, avec des personnes extérieures au cours. Il offre ainsi une ouverture sur le monde qui peut mieux servir certains des objectifs d'un cours comme le nôtre, en l'occurrence la participation d'invités francophones depuis l'étranger. Il a donc un potentiel pédagogique réel, à condition tout de même de savoir contrôler les quelques limitations liées à sa vocation d'outil personnel de communication, c'est-à-dire que, avec un rayon très limité de prise de vue, la caméra est destinée à mettre en contact deux individus plutôt que deux groupes de personnes. Or dans notre cas, nous avions un individu à un bout du fil et un groupe d'une quarantaine de personnes à l'autre. Naturellement, une seule personne pouvait prendre la parole à la fois (et en ceci ces échanges ne diffèrent pas beaucoup de ceux qui ont eu lieu avec l'invitée physiquement présente), mais à cause de la limitation technique mentionnée chaque étudiant a dû s'avancer vers l'ordinateur pour se placer devant la caméra et devant le microphone. L'interaction en a été ralentie et même rendue un peu artificielle, ce qui peut expliquer les inhibitions exprimées par certains étudiants plus tard. On peut cependant pallier ces inconvénients en prévoyant un espace plus convivial, où, par exemple, les étudiants pourraient s'asseoir à proximité de l'ordinateur récepteur et se passer un microphone extérieur afin de prendre la parole à tour de rôle.

## Conclusion

Au moment de conclure cet article, nous ne pouvons que noter la richesse des questions soulevées par une expérience qui au prime abord parait relativement simple. Le développement d'une activité d'interaction entre les apprenants et des natifs

francophones invités à parler de leur expérience vécue en personne en classe ou à distance via visioconférence avait pour but d'impliquer davantage les étudiants dans le développement du contenu du cours et de favoriser une meilleure appropriation et une meilleure compréhension de questions identitaires en faisant entrer le monde francophone dans l'espace d'enseignement. Il s'agissait au départ d'un moyen pour introduire du vécu natif au sein d'un cours de civilisation enseigné en anglais et donc déconnecté du sujet dont nous voulions parler. Cet objectif du cours est par ailleurs en corrélation directe avec les objectifs globaux de l'université de former un citoyen du 21ème siècle au courant des questions multiculturelles et de la complexité du monde contemporain.

Notre conclusion fondée sur l'analyse des réactions des apprenants est que cette activité a été reçue très positivement et qu'il s'agit définitivement d'une expérience à renouveler, mais nous avons aussi identifié la nécessité d'une modification du programme même du cours qui consisterait en une mise en valeur accrue de la problématique identitaire dont cette activité, en quelque sorte préparée tout au long du semestre, pourrait constituer la synthèse finale. D'un point de vue pratique, nous avons aussi relevé la nécessité d'un soutien technique constant et de l'établissement d'un espace de classe plus convivial spécialement dédié à la communication synchrone par visioconférence d'un groupe classe avec l'invité. En outre, la constitution d'un réseau de contacts avec des institutions ou des individus francophones vivant à Sydney ou à l'étranger est une pré-condition pour le bon déroulement de cette activité. Nous avons finalement réalisé que l'implication des étudiants sur des questions identitaires au sein du monde francophone dans son ensemble a suscité un vif intérêt parmi notre population estudiantine que nous avons parfois trop tendance à croire obnubilée par la France hexagonale.

## Bibliographie

Oblinger, D. (éd.). 2006. *Learning Spaces*. Washington, DC, Educause. (Accessible sur http://www.educause.edu/LearningSpaces)

Walter, H. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris, Robert Laffont.

## Notes

[1] A partir de 2012, le cours sera réorganisé en deux heures de conférences et une heure de travaux dirigés.

# Diversités Culturelles

# Intégration de certains principes du Portfolio européen des langues (PEL) dans la classe de FLE en Thaïlande

**Agnieszka Atthasit**
Université Mahidol, Bangkok, Thaïlande

**Résumé :** Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), les certifications qui en découlent (DELF/DALF) et les outils d'apprentissage qui sont lui propres (méthodes, manuels d'accompagnement, portfolios) se voient de plus en plus intégrés dans les pratiques de classe de FLE en Asie. Les travaux de recherche montrent qu'un cursus universitaire enrichi par ces dispositifs pourrait s'avérer bénéfique en termes d'acquisition d'une langue étrangère. Cependant, certaines modifications et adaptations aux traditions éducatives locales y semblent nécessaires. Dans cette communication, il s'agira de présenter une première réflexion ayant pour but d'évaluer la pertinence de l'intégration de quelques principes du Portfolio européen des langues en classe de FLE en Thaïlande. Ce projet a été proposé aux étudiants de première et deuxième année de licence suivant leur cursus de majeur en anglais et ayant choisi le français comme matière optionnelle.

**Mots-clés** : Portfolio européen des langues, contextualisation, CECR.

**Abstract**: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), French language certifications (DELF / DALF) and its learning tools (textbooks, portfolios) are being increasingly integrated in classroom practice of French as foreign language teaching across Asia. The research shows that a university curriculum enriched by these devices may be beneficial in term of foreign language acquisition. However, certain modifications and adaptations to local educational traditions seem to be necessary. This communication shows the study related to integration of some principals of European Language Portfolio into the French class in Thailand. This project was proposed to students in the first and the second year degree course that have chosen French as an optional subject.

**Keywords**: European Language Portfolio, contextualization, Common European Framework.

## Introduction

Sous forme d'expression libre ou encadrés par les consignes du professeur, les documents crées par l'étudiant en classe de langue deviennent une trace importante de son apprentissage. Par son souci d'organisation, le portfolio de langue est destiné

à inciter les étudiants à conserver les empreintes de leurs expériences linguistiques et culturelles. Il sert à visualiser le progrès, à encourager l'auto-évaluation et l'autonomie, à engager une révision systématique devenant ainsi une aide à la préparation aux évaluations. Le portfolio est un dispositif connu dans différents domaines et récemment se voit adopté aussi par l'enseignement des langues étrangères. Cette intervention a pour objectif de présenter l'expérience d'adaptation de certains éléments de PEL au contexte universitaire thaïlandais.

**Le profil de l'Université Mahidol et l'expérience du portfolio des langues**

L'université Mahidol est une université publique dont les piliers centraux sont les cursus scientifique et médical. Depuis plusieurs décennies, l'université s'est développée et couvre aujourd'hui plusieurs domaines d'enseignement notamment en sciences sociales et en gestion. Depuis 1985, l'université abrite également un programme international de quatre années (*bachelor's degree*) dont tous les cours sont dispensés en anglais. Cette filière porte le nom du Collège International de l'Université Mahidol (MUIC). La section de français est une des composantes du département des langues étrangères.

Le français est une matière offerte à tous les étudiants de première année qui souhaitent étudier une seconde langue étrangère. Par la suite, ils ont la possibilité de continuer leurs études du français durant deux ans en tant que matière secondaire (mineur). Le portfolio de langues fait dorénavant une partie intégrante de l'enseignement du français dispensé par notre section. L'idée de ce projet est née de l'envie d'aider nos étudiants à mieux organiser leur travail, à répertorier plus efficacement l'ensemble de documents créés en classe de français et à en analyser l'importance. Sachant que ce dispositif de progression autonome avait déjà été adopté par de nombreux pays, nous nous sommes intéressés plus particulièrement au Portfolio européen des langues.

**Qu'est-ce qu'un Portfolio européen des langues ?**

Le Portfolio européen des langues lancé par la Division des politiques linguistiques de Conseil de l'Europe en 2001 est un outil qui sert à collectionner des documents reflétant l'histoire personnelle en apprentissage d'une langue étrangère. Son objectif prioritaire est d'organiser la réflexion autour des connaissances linguistiques acquises ainsi que des expériences (inter) culturelles. À présent, le PEL est de plus en plus intégré dans les systèmes éducatifs en Europe où plusieurs dizaines de modèles ont été déjà validés. (http://www.crdp.ac-caen.fr/didier/portfolio/europe.htm#modeles).

Pour David Little (2009) le portfolio devient « un nouveau lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation » devenant source d'information qui alimente sans cesse le processus d'acquisition de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère. Définit par le Conseil de l'Europe comme « un instrument puissant pour la promotion de plurilinguisme et pluriculturalisme », ce document prend aussi une forte fonction politique en étant « vecteur d'une idéologie tant économique que citoyenne, ayant pour mission de consolider l'unité européenne et de véhiculer les valeurs liées à la notion de citoyenneté européenne » (Banon-Schriman, Cartron- Makaridjian, 2006).

Le PEL se présente sous forme d'un livret constitué rigoureusement de trois parties destinées à interagir entre elles :

- le passeport de langues qui définit les compétences linguistiques correspondant aux critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR),
- la biographie langagière contenant toutes les expériences faites dans les diverses langues,
- le dossier qui rassemble des travaux personnels reflétant les différentes étapes d'apprentissage.

Véronique Castelotti (2009) co-auteure du « Portfolio européen des langues-collège » publié chez Didier expose les trois fonctions majeures du portfolio de manière suivante:

- « une fonction d'information, dans le sens où il s'agit d'un document personnalisé, qui appartient à l'apprenant et qui l'accompagne pendant tout un cycle de sa scolarité ou une période de sa vie, pour évaluer (et éventuellement certifier) ses compétences en langues et mentionner ses expériences d'utilisation et de découverte linguistique et (inter)culturelle.

- une fonction pédagogique où l'auto-évaluation et l'évaluation participative jouent un rôle de prise de conscience des critères pertinents d'apprentissage (stratégies) et de valorisation des connaissances, capacités, dispositions et attitudes (acquises dans le cadre scolaire ou en dehors).

- une fonction éducative, de renforcement de l'autonomie et de valorisation du plurilinguisme et du pluriculturalisme par la prise en compte et le développement de compétences dans plusieurs langues / cultures chez l'apprenant dès le début et tout au long des apprentissages. »

En outre, la fonction pédagogique englobe l'idée de clarification des objectifs ainsi que la planification de l'apprentissage. C'est tout particulièrement la partie de la biographie langagière qui encourage cette démarche. En remplissant les fiches de compétences en langue, l'étudiant s'auto-évalue de manière positive en soulignant tout dont il est capable dans une ou plusieurs langues étrangères. En apercevant les délimitations de ses connaissances, il peut esquisser son futur parcours d'apprentissage et avec l'aide de l'enseignant l'atteindre avec du succès. De même, l'enseignant qui s'inspire de l'auto-évaluation des apprenants, est susceptible de pouvoir mieux structurer le cours et l'adapter en fonction des attentes de son public.

**Le Portfolio des langues et le contexte thaïlandais**

En Thaïlande, il est possible aujourd'hui de trouver certaines versions papier de Portfolios européen des langues mais dispositif PEL ne bénéficie pour le moment que peu d'enthousiasme de la part des enseignants des langues. C'est un outil tout à fait nouveau et pour le moment en cours d'une découverte timide. Toutefois, il certain qu'actuellement les lignes directrices du CECR sont une référence adoptée pour l'enseignement du français en Thaïlande. Les manuels fondés sur l'approche actionnelle, la formation pédagogique continue, l'évaluation calibrée sur le Cadre ainsi que l'adoption du DELF et DALF montrent la volonté de la transparence méthodologique dans l'enseignement du français en Thaïlande. La question qui se pose aujourd'hui est celle de l'intérêt d'une éventuelle intégration de portfolio des langues dans les cours de FLE en Thaïlande. Le Portfolio européen des langues apporterait-il quelque chose de significatif aux étudiants thaïlandais? Comment pourrions-nous adapter cet outil à la réalité locale? Nous allons tenter de répondre à cette question en nous inspirant de l'expérience menée dans notre université.

Comme le rappelle Francis Goullier, IGEN et expert de la Division des politiques linguistiques de Conseil de l'Europe (2006) la prise en compte du contexte sociologique et éducatif local doit nous emmener à faire des choix par rapport à la palette des outils proposés par le CECR. Avant d'adopter un manuel, une évaluation ou un programme quelconque, il est nécessaire d'engager des procédés d'étude du contexte et de collecter un certain nombre de données qui définiront la spécificité de cette contextualisation. Dans le cas de la présente recherche la réflexion a été menée en prenant en compte les caractéristiques du contexte :

- en observant et analysant l'attitude des étudiants face à l'apprentissage (leur motivation, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre)
- en considérant leur profil sociologique et linguistique (facteur culturel et interculturel, comportement lié au système éducatif thaïlandais),
- en consignant leur perception de la difficulté du sujet (évaluation de l'effort impliqué dans l'apprentissage du français)
- en prenant en compte la dynamique de la classe (type d'interactions observées, organisation de la classe, participation des apprenants)
- en évaluant le progrès de l'apprentissage (évaluations internes et externes, formatives et sommatives)

En notant nos observations et prenant en compte les facteurs cités ci-dessus nous avons constaté que les étudiants ont surtout une très faible habilité à planifier et gérer leur apprentissage. Les principes du PEL qui préconisent l'importance d'organiser, de structurer et de développer le travail autonome nous ont inspirés à l'intégrer dans nos classes. Tout d'abord, le choix d'abandonner l'achat d'un des portfolios édité en France s'est imposé très rapidement. Le document dans sa version originale semble beaucoup trop complexe du point de vue linguistique. De même le contenu devrait se voir ajusté au contexte dans lequel nous travaillons. Notre intérêt était d'essayer d'alléger la structure et de formuler les énoncés en anglais ou en français simple afin d'inciter l'apprenant à opérer le métalangage de base. Les étudiants étaient libres de choisir le graphisme de la couverture car la décoration et l'expression artistique les motivent au suivi régulier du portfolio (la plupart des portfolios sont décorés, colorés et soigneusement tenus) La division du travail d'auto-évaluation a été organisée en trois parties nommées: *mes compétences communicatives*, *mes connaissances en grammaire et mes stratégies d'apprentissage.* Nous avons adopté l'évaluation dite « positive » caractéristique au projet du PEL en insérant pour chaque compétence la formulation *« je peux », « je comprends » ou « je sais »* Cette organisation spécifique des grilles a été suivie par l'adaptation du contenu aux besoins de la situation d'apprentissage. Il s'agissait d'amener les apprenants sur la voie de l'autonomie et les impliquer dans l'organisation de leur apprentissage. Ainsi nous avons commencé l'adaptation des fiches d'auto-évaluation du CECR; en effet elles ont été ajustées en fonction du programme et des possibilités réelles de travail en classe (volume horaire, dynamique du groupe, progression). Cette adaptation nous semblait nécessaire car les étudiants n'ont que peu de contact avec la langue en dehors de la classe alors ils ne peuvent pas évaluer leur compétences dans un contexte tel quel il est pris en compte par les grilles génériques du CECR c'est-à dire en consignant tout apprentissage sans se pencher tout particulièrement sur un contexte précis.

Voici un exemple de fiche d'auto-évaluation intégrée dans le programme du niveau pré-intermédiaire de notre université. Les étudiants ont déjà suivi une formation de 140 heures de français.

### *Fiche d'auto-évaluation pour ICLF 212*

**1. Mes compétences communicatives en français**

| Je peux ☺ | Oui | Non | En cours d'acquisition |
|---|---|---|---|
| Décrire le caractère d'une personne | | | |
| Parler des stéréotypes et des habitants d'un pays. | | | |
| Raconter un évènement au passé. | | | |
| Donner des définitions d'une action ou d'un verbe. | | | |
| Parler d'un programme de voyage. | | | |
| Raconter un week-end au passé. | | | |
| Présenter la ville où j'habite. | | | |
| Parler des médias. | | | |
| Présenter un film. | | | |
| Déposer une plainte au commissariat. | | | |
| Raconter un fait divers. | | | |

**2. Mes compétences grammaticales**

| Je peux, je sais, je comprends comment ☺ ☺ ☺ | Oui | Non | En cours d'acquisition |
|---|---|---|---|
| … conjuguer des verbes au présent. | | | |
| …employer les pronoms relatifs : qui, que, où, dont | | | |
| …former le passé composé avec l'auxiliaire « être » et « avoir » | | | |
| … accorder des verbes au passé composé. | | | |
| …conjuguer les verbes à l'imparfait | | | |
| … employer le passé composé et l'imparfait pour raconter une histoire au passé. | | | |
| …. conjuguer les verbes au plus-que-parfait. | | | |
| Je sais comment transformer un verbe en nom. | | | |
| Je peux reconnaitre le genre de nom quand j'en observe les terminaisons (-age, -tion etc.) | | | |
| Je comprends la différence entre la forme active et passive. | | | |
| Je peux transformer la phrase active en phrase passive. | | | |

**3. Mes stratégies d'apprentissage**

| | Oui | Non | Quelquefois |
|---|---|---|---|
| J'ai mon système personnel pour mémoriser le vocabulaire. | | | |
| Je fais les cartes flash pour mémoriser le vocabulaire. | | | |
| Je révise systématiquement les leçons. | | | |
| Je pose des questions en classe. | | | |
| Je vais à la bibliothèque universitaire pour y consulter les livres. | | | |
| J'organise tous mes documents utilisés et produits en cours de français. | | | |
| J'utilise le dictionnaire pour comprendre les mots inconnus. | | | |
| J'écoute les enregistrements du livre ALTER EGO | | | |
| J'écoute les chansons françaises. | | | |
| Je regarde les émissions sur TV5 (7 jours sur la planète) | | | |
| Je travaille avec 'Moodle for French' sur Internet | | | |
| Je consulte les sites Internet pour améliorer mon français. | | | |

- Quels sujets étudiés en ICLF 212 vous ont-ils particulièrement intéressés ?
- Qu'avez-vous trouvé difficile à apprendre ce trimestre?
- Comment envisagez-vous votre travail en français le trimestre prochain ?
- Autres commentaires ? N'hésitez pas à exprimer vos idées ☺

Cette fiche d'auto-évaluation présente la façon dont nous avons procédé pour la spécification des objectifs de l'apprentissage. Les fiches d'auto-évaluation qui constituent une section importante du portfolio ont été rendues plus compréhensibles et calibrées sur le programme réalisé en classe (faire part d'une communication simple, s'exprimer sur un sujet donné, acquérir le vocabulaire et les points de grammaire, se préparer aux examens DELF etc.) En effet, il est peu probable que nos étudiants partent étudier ou vivre en France alors dans le contexte d'une université thaïlandaise les grilles de CECR s'avèrent peu pertinentes dans leur totalité.

À présent, le processus d'intégration du portfolio dans la section de français de notre université est en cours de développement et sous une évaluation constante. Cependant, certaines remarques découlant des réponses collectées au cours d'un questionnaire mené auprès de 50 étudiants de section de français attirent notre attention.

- Tous les étudiants comprennent bien le principe du portfolio de français, ils peuvent en donner leur propre définition ainsi qu'en citer les objectifs significatifs dans leur apprentissage de français.
- Ils observent une nette amélioration dans l'organisation physique de leur travail en français et l'organisation de leur façon de travailler).
- 82 % des étudiants trouvent cet outil motivant et encourageant le travail personnel.
- 90% apprécient particulièrement les fiches d'auto-évaluation et les considèrent comme une grande aide dans la progression en français (qu'est-ce que j'apprends ?).
- Seulement 27 % trouvent que la réflexion sur les stratégies d'apprentissage est leur utile à la progression en français (comment j'apprends ?).
- 70% aurait l'intention de continuer le projet.

À tout prendre, l'étude relève une appréciation fort positive du portfolio des langues. Les étudiants se voient progresser en français et jugent l'expérience d'auto-évaluation systématique comme propice à la réussite dans leurs études. Cependant le questionnaire portant sur la façon dont ils apprennent semble poser des difficultés relatives, les réponses obtenues ne sont ni complètes ni claires. Certains apprenants ne les remplissent même pas. Un certain malaise portant sur la réflexion personnelle est sans doute observable. Ceci peut s'expliquer par la rareté des situations où l'étudiant n'est que rarement responsable des ses propres choix quant à la façon d'apprendre; en effet, il laisse constamment cette tâche au professeur.

À ce jour plusieurs recherches ont été menées dans le domaine du comportement des Thaïlandais vis-à-vis leurs habitudes d'apprentissage. Tout d'abord, il faut savoir que l'apprenant thaïlandais aurait tendance être plus familier à l'apprentissage de groupe et il préfèrerait suivre les instructions du professeur (Pagram & Pagram, 2006) En effet, dans la culture thaïlandaise, le professeur demeure l'image du leader et de l'inspirateur de la classe qui prescrit la démarche et guide la réflexion. Hofstede (2001) psychologue et anthropologue néerlandais dont les travaux se focalisent sur les interactions existant entre la culture et la personnalité de l'individu, déclare que la culture thaïlandaise impose une certaine passivité naturelle et l'individualisme très peu prononcé. D'autres travaux de recherche montrent par ailleurs que la faible capacité à apprendre en autonomie est l'un des plus sérieux problèmes de l'éducation thaïlandaise. Compte tenu de ses influences fortement liées au contexte socioculturel, il semblerait que l'apprenant ne soit à son tour que très peu concerné par la prise de responsabilité de son propre apprentissage. Il est certain que la recherche de nouvelles techniques de travail et l'expérimentation en classe s'impose de soi. Le Portfolio européen des langues comme outil de développement de l'autonomie pourrait encourager l'acquisition de stratégies d'apprentissage autonome pouvant être ensuite transposées dans des matières différentes et pas uniquement celles des langues. Dans l'idéal, l'acquisition de l'apprentissage autonome devrait être conservée et développée tout au long de la vie.

## En guise de conclusion

Le processus de contextualisation d'un outil exige du temps et doit prendre en compte des changements liés aux spécificités de l'environnement de l'enseignement. Le projet d'intégration de certains principes du Portfolio des langues dans les classes de FLE de notre université ravive sans doute la motivation des apprenants en les mobilisant à une certaine discipline de travail. La visualisation des progrès en langue, l'accompagnement tout au long d'apprentissage et l'incitation à un travail autonome fait de ce portfolio un outil précieux. Bien que certaines tâches relatives à la planification de l'apprentissage soient difficiles à réaliser, il apparaît que les apprenants se sentent motivés et surtout accompagnés dans leur acquisition de l'autonomie.

## Bibliographie

Banon-Schriman P. Makaridjian Ch. 2005. Un outil controversé d'une standardisation européenne: le Portfolio des langues, *Actes du colloque de Ankara (mai 2004), Ed Universitaires de Hacettepe. Turquie.*

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (site web officiel) Division des politiques linguistiques: www.coe.int (site actuellement en transformation, juin 2011).

Castelotti V. 2009. Favoriser la compétence plurilingue grâce aux portfolios, *Colloque International portant sur La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre européen, le plurilinguisme et le pluriculturalisme, l'apprentissage autonome à l'aide des TIC et du portfolio, Université de Kyoto, Japon.*

Goullier F. 2006. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue; Cadre européen commun et portfolios*, Paris : Didier.

Hismanoglu M. 2010. The European Language Portfolio in ESP Classes: A case study of learner reflection and self-assessment. *European Journal of Social Sciences – Volume 12, Number 4.*

Hofstede G. *2001. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*, Geert Hofstede 2nd Edition.

Kohonen, V. 2000. Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible. *Babylonia 1, 13-16.*

Little, D. Perclová R. 2001. *Le Portfolio Européen des Langues: Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Little D. 2009. *Le Portfolio européen des langues, lieu d'interaction entre pédagogie et évaluation*, 8ème Séminaire international sur le Portfolio européen des langues, Graz, 29 septembre-1er octobre 2009.

Nishiyama N. 2009. L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR, *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 4, n. 1, Études didactiques. (version en ligne)* http://www.momji.h.kyoto-u.ac.jp/nishiyama /article_RJDF_4_1_2009.pdf

O'Dwyer, F. 2008. The European Language Portfolio in Japan? In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.) *JALT 2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

Pagram, J. Pagram P 2006. Issues In E-Learning: A Thai Case Study. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, Vol 26 (2006).*

# La francophonie et sa diversité en Mongolie

**Altangul Bolat** (Ph.D)
Chef de département des études franco-romanes
Université Nationale de Mongolie

**Résumé** : La Mongolie n'est pas un pays francophone et francophile non plus. Le français est officiellement enseigné en Mongolie depuis 1963 à l'Université Nationale de Mongolie pour former les spécialistes en langue française. Déjà, à partir de 1962, elle est prise comme langue optionnelle dans des classes de mongol, de philosophie et de journalisme. Il faut préciser qu'à l'époque la Mongolie était un pays socialiste et le besoin de spécialistes en français était limité.
Après la Démocratie en 1990, la Mongolie s'ouvre au monde et le choix des langues étrangères se diversifie largement. Le russe laisse la place à d'autres langues comme l'anglais, le chinois, le japonais, le coréen, le français, l'allemand, l'espagnol, le turc etc. et le français arrive en 6ème position derrière l'anglais, le russe, l'allemand, le coréen et le japonais. Une deuxième grande vague d'enseignement du français apparaît à cette époque.

**Mots-clés** : le français, la francophonie en Mongolie, les relations bilatérales, l'avenir.

**Abstract**: Mongolia is not a francophone and francophile country either. French has been taught officially in Mongolia since 1963 at the National University of Mongolia to train specialists in French language. Already in 1962, it was taken as an optional language classe in Mongolian, philosophy and journalism. It should be noted that at the time Mongolia was a socialist country and the demand for specialists in French was limited.
After Democracy in 1990, Mongolia was opened to the world and the choice of foreign languages became widely diversified. Russian leaves room for other languages like English, Chinese, Japanese, Korean, French, German, Spanish, Turkish etc.. and French arrived in 6th place behind English, Russian, German, Korean and Japanese. A second wave of French instruction appeared at this time.

**Keywords**: French language, francophone in Mongolia, bilateral relations, the future.

Avant de faire le point sur l'enseignement du français en Mongolie, nous voudrions évoquer brièvement les relations entre la Mongolie et la France.
Les relations diplomatiques actuelles entre la Mongolie et la France ont été initiées le 27 avril 1965. Les premiers contacts sont toutefois bien plus anciens : dès 1253, Saint-Louis

envoie à la cour des grands khans mongols le franciscain Guillaume de Rubrouck et son petit-fils Philippe le Bel poursuit cet effort et correspond avec les Khans Argun et Ulziit.[1] Juste après la Révolution mongole de 1921, six jeunes mongols partent pour la France au Lycée Michelet de Vanves pour continuer leurs études. Nombre d'entre eux se distinguent par des prix d'excellence. L'un est devenu un grand chercheur qui développe une nouvelle race de mouton, l'autre est géologue, le troisième travaillait avec Paul Pelliot, grand mongolisant du XX$^{ème}$ siècle.

La France figure ainsi parmi les premiers pays occidentaux à avoir noué des liens officiels avec la Mongolie. Après la restauration de la démocratie en 1990, elle apporte son soutien à la constitution dans le pays d'une société libérale dotée d'un Etat de droit et d'une économie de marché.

**Historique de l'enseignement du français en Mongolie**

Le français est officiellement enseigné en Mongolie depuis 1963 à l'Université nationale de Mongolie pour former les spécialistes en langue française. Déjà, à partir de 1962, elle est prise comme langue optionnelle dans des classes de mongol, de philosophie et de journalisme. Il faut préciser qu'à l'époque la Mongolie était un pays socialiste et le besoin de spécialistes en français était limité.

Après la Démocratie en 1990, la Mongolie s'ouvre au monde et le choix des langues étrangères se diversifie largement. Le russe laisse la place à d'autres langues comme l'anglais, le chinois, le japonais, le coréen, le français, l'allemand, l'espagnol, le turc etc. et le français arrive en 6$^{ème}$ position derrière l'anglais, le russe, l'allemand, le coréen et le japonais. Une deuxième grande vague d'enseignement du français apparaît à cette époque. Le français et d'autres langues étrangères sont enseignés même dans les Instituts et Universités privés comme Otgontenger, Khan Khuhii, Orkhon, Tsog, l'écriture ancienne mongole et Seruuleg. Ces instituts n'enseignent malheureusement plus le français, en raison d'une baisse de la demande.

En Mongolie, l'enseignement du français se repartit selon deux types de formations : de formations diplômantes et des cours optionnels :

1. Les diplômes en français : enseignant de français, traducteur, linguistes, employés dans les relations internationales. Dans ce cadre, l'Université Nationale de Mongolie forme les enseignants de français, les linguistes et les employés en relation internationale depuis 1963, et l'Université des Sciences humaines prépare les traducteurs de français depuis 1990 ainsi que l'Institut privé Euro-Asie.

2. cours d'option de français dans des classes des relations internationales, de droit.
L'Alliance française, l'école secondaire № 1, école internationale Elit et l'Institut du droit et des relations internationales assurent des cours de français en option. 424 étudiants sont inscrits durant l'année académique 2010-2011.

**Statistique des apprenants mongols en 2010**

| Institutions | Licence | Mastère | Doctorat | En option |
|---|---|---|---|---|
| Université Nationale de Mongolie | 84 | 6 | 2 | - |
| Université des sciences humaines | 90 | - | - | 21 |
| Euro-Asie | 6 | - | - | - |
| Relation internationale de UN M | | | | 91 |
| Alliance française de Mongolie | - | - | - | 120 |
| Académie militaire | - | - | - | 16 |
| Ecole secondaire internationale « Elite » | - | - | - | 25 |
| Ecole secondaire numéro 1 | - | - | - | 151 |
| Total | 180 | 5 | 2 | 424 |

D'après ces statistiques, 180 étudiants apprennent le français pour devenir linguistes, chercheurs, traducteurs en français et 424 Mongols le choisissent comme une option.

**Les raisons pour l'apprentissage du français en Mongolie**

Un certain nombre de raisons expliquent le choix de l'apprentissage du français ces quarante dernières années.

**1.** La Mongolie devient membre de l'ONU en 1961. La première tentation d'adhésion remonte à 1946 et à cette époque-là la France devient le premier pays occidental à apporter son soutien. Les langues officielles des organisations internationales comme l'ONU, l'UNESCO tendent à se développer en Mongolie et le français joue un rôle important. Ainsi la Mongolie a besoin de spécialistes nationaux en langues étrangères. Les relations diplomatiques entre la Mongolie et la France s'établissent en 1965.

**2.** Des accords culturels entre les deux pays sont signés, ce qui va pousser des enseignants à partir effectuer des stages linguistiques et pédagogiques dans des centres appliqués comme le CAVILAM, celui de Besançon et à l'Alliance française de Paris.

Les accords se multiplient dans tous les domaines :

- encouragement et la protection réciproque des investissements
- entraide judiciaire en matière civile, d'amitié et de coopération
- surveillance de l'évasion et de la fraude fiscale sur le revenu et la fortune
- coopération dans le domaine géophysique
- coopération dans le domaine du tourisme,
- coopération culturelle scientifique et technique
- relations aériennes entre le gouvernement de la République Française et le gouvernement de la Mongolie
- collaborations administratives entre le Ministère des Affaires étrangères de Mongolie et le Ministère des Affaires étrangères et européennes de la République Française
- coopération bilatérale dans le domaine de l'énergie nucléaire (signés ces vingt dernières années.)

**3. Les échanges économiques**

Les échanges économiques et commerciaux entre la France et la Mongolie connaissent une progression sensible depuis 2002. Les échanges économiques et commerciaux

franco-mongols se sont élevés à un peu plus de 61 millions USD en 2009. La France est le 7ème fournisseur (4ème fournisseur européen / 0,56% de part de marché) et le 13ème client de la Mongolie. Le Conseil franco-mongol des affaires, créé en 2006, a pour ambition de développer les échanges commerciaux bilatéraux. Les visites en France du Président N. Enkhbayar en février 2007 et du Premier-Ministre S. Bayar en mars 2009 ont été l'occasion de conclure plusieurs accords destinés à intensifier les relations franco-mongoles dans les domaines économique et commercial.
AREVA est présent en Mongolie depuis 1996. Il est représenté par AREVA Mongol, filiale à 100% du groupe. Depuis 2006, AREVA opère en Mongolie dans le cadre d'une coopération **d'assistance technique pour l'exploration et l'exploitation minière de l'uranium.** L'équipe est composée d'environ 110 personnes dont 90 % d'origine mongole.

Anne-Marie Idrac, secrétaire d'Etat au Commerce extérieur s'est rendue en Mongolie les 13 et 14 octobre 2010. En Mongolie, sa visite a été la première d'un ministre français depuis 2003 et constitue ainsi un évènement majeur dans nos relations bilatérales. La France est un partenaire politique et économique important pour la Mongolie qui l'a honorée du statut symbolique de « troisième voisin ». La secrétaire d'Etat était accompagnée d'une trentaine d'entreprises dans le cadre du forum de découverte du marché mongol organisé par Ubifrance. Ce déplacement a contribué à développer la présence des entreprises françaises dans les secteurs prioritaires (minerais, transport, développement durable, agro-alimentaire).

**4. Dans le domaine médical et humanitaire**

Une grande partie des ONG françaises mène des activités dans le secteur de la santé. Certaines ne se manifestent que de manière épisodique, dans le cadre de campagnes de soins (MSF), de dons de matériel humanitaire (Maison de la sagesse en 1998), de missions d'évaluation (Handicap International, Première Urgence,Vétérinaires Sans Frontières). D'autres sont installées sur place (à plein temps ou pour une partie de l'année), ou mènent depuis la France des programmes d'assistance à long terme dans le développement rural. De nombreuses activités sont engagées dans le domaine culturel. Les ONG comme Médecins du Monde, Médecins Sans Frontières et Pharmaciens Sans Frontières effectuent des missions ponctuelles en Mongolie, dans le cadre de leur action humanitaire générale.

**5. Le tourisme**

La Mongolie est une destination toujours très prisée par les touristes français. Les Français, en effet, sont de plus en plus nombreux à venir dans ce pays d'une année sur l'autre. Ils étaient près de 7000 en 2009, formant l'un des premiers contingents de touristes européens. Il y a 20 ans que la Mongolie s'est ouverte au monde. Désormais elle représente une des destinations les plus attirantes pour les amoureux du voyage et de la découverte de nouveaux espaces. En 15 ans le nombre des agences touristiques a augmenté, on compte aujourd'hui 493 agences, alors qu'à l'époque il n'y avait qu'une seule agence de tourisme appartenant à l'Etat. Un accord cadre de coopération a été signé en février 2005. Celui-ci vise à soutenir le développement d'un secteur du tourisme durable et responsable en Mongolie. Il a été ratifié par la France en décembre 2009.

## 6. Présence de la communauté française en Mongolie à l'heure actuelle

La communauté française compte 92 immatriculés, et l'on estime à une petite dizaine celui des ressortissants français non immatriculés. Elle est composée majoritairement d'expatriés masculins qui résident dans leur quasi-totalité dans la capitale, Oulan-Bator. Elle est relativement jeune avec une moyenne d'âge de 36 ans et une répartition plutôt régulière entre les différentes tranches d'âge. La plupart des ressortissant français exercent une activité professionnelle, principalement dans le secteur tertiaire (commerce, tourisme, action humanitaire, milieu universitaire, restauration, hôtellerie etc).

## 7. Création de l'Association des professeurs mongols de la langue française (APMLF)

L'association des professeurs mongols de la langue française a été fondée en Mongolie en 2000, elle joue un rôle important dans la vie de la francophonie. Elle organise la fête de la Francophonie et cette fête a pour but de mettre en avant en Mongolie une langue vivante, chantante, poétique, ludique, créative, moderne, mouvante, diverse, multiple, telle qu'elle se décline dans le vaste espace de la francophonie en invitant petits et grands à utiliser leurs ressources expressives, en les encourageant à jouer avec les mots, et à créer.

Notre association a pour but de contribuer activement au renforcement des liens d'amitié, de coopération, de compréhension et de confiance entre la Mongolie et la France. Pour cela, elle entend aider au développement des études françaises en Mongolie en réunissant et organisant les professeurs, traducteurs et spécialistes des études françaises autour de l'élaboration de programmes scolaires. Elle réunit tous les enseignants de français de niveau universitaire et secondaire. L'APMLF réalise plusieurs projets de traduction d'œuvres mongoles en français, dont la traduction des nouvelles d'écrivains mongols, la traduction d'un dictionnaire de la culture et de la civilisation mongoles.

## 8. Création de l'Alliance française de Mongolie

C'est la 68ème Alliance Française en Asie, c'est une ONG de droit local soutenue par le Ministère des Affaires Etrangères français, l'Alliance française de Paris, l'Université Nationale de Mongolie ainsi que par divers mécènes. Elle propose des cours d'option:

- français général du niveau A, B
- FOS
- Cours d'entraînement au TCP/DAP, TEF/TEFAQ
- Cours de conversation
- Cours pour les militaires
- Initiation pour les enfants

Première institution culturelle européenne à s'installer à Oulan-Bator, l'Alliance Française de Mongolie (AFM) ou *Mongol Frantsin Tüv*, est officiellement constituée en décembre 2004. Elle est devenue une véritable vitrine culturelle et éducative de l'image de la France en Mongolie. L'équipe professionnelle est composée de 10 personnes dont 4 enseignants français de FLE. La création de l'Alliance Française a répondu à la nécessité de structurer une offre linguistique professionnelle et complémentaire aux enseignements dispensés à l'Université.

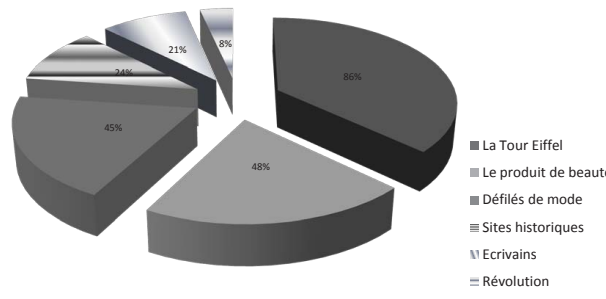
Depuis 2004, elle organise le test de connaissance de français (TCP-DAP) pour les étudiants francophones, 114 jeunes ont passé cet examen et 25%-30% d'entre eux sont partis pour la France intégrer des Universités françaises.

**Questionnaire mené parmi les élèves apprenant le français**

Nous avons fait remplir un petit questionnaire par les élèves inscrits dans les cours d'apprentissage du français, pour mieux comprendre d'une part l'image de la France dans les représentations des Mongols et leurs raisons de l'apprentissage du français. Ce questionnaire a été soumis à 200 d'entre eux issus des établissements comme l'Institut de langues et de cultures étrangères de l'UNM, l'Université des Sciences Humaines, l'Alliance Française de Mongolie et l'école internationale ELITE.

La Tour Eiffel reste toujours l'image la plus célèbre de la France, 173 répondent qu'elle symbolise ce pays pour eux. Ensuite les produits de beauté (48 %), les défilés de mode (45%) sont un autre visage important de la France pour les étrangers. Les Mongols connaissent également les sites historiques célèbres dans le monde ainsi que les écrivains français (21%), car plus de 400 œuvres françaises sont traduites en langue mongole.
En Mongolie les études françaises sont bien installées, grâce à ces traductions, les Mongols ont une large connaissance de la littérature et de la civilisation françaises mais à l'inverse, le nombre de traductions d'œuvres mongoles en français reste encore réduit.

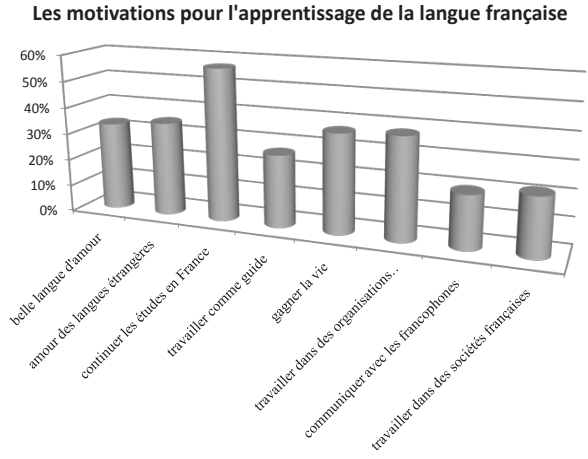
Pour les Mongols, la France est l'image de la langue diplomatique, du vin et du Tour de France. Ils disent également qu'ils connaissent Napoléon, Jeanne d'Arc, les films français et les artistes, Bizet, le football, etc.




A propos de l'apprentissage de la langue française, la plupart soit 57% des Mongols veulent continuer leurs études en France après l'avoir apprise chez eux. Il y a 10 ans, la plupart disait qu'ils l'apprenaient parce que c'était une belle langue d'amour. Aujourd'hui, la bonne qualité de l'enseignement et la gratuité des Universités publiques sont des facteurs qui attirent l'attention des Mongols. Le facteur économique joue aussi un rôle car de nombreux jeunes souhaitent travailler avec les touristes l'été pour gagner leur vie.

L'intérêt pour l'apprentissage du français prend de multiples formes :

- Participer à l'opération de maintien de la paix
- Pour visiter la France
- Pour immigrer au Canada
- Pour traduire les films français




## Conclusions

1. L'intérêt économique entre deux pays en pleine expansion. La France et la Mongolie développent leur coopération en matière d'industrie minière. Et les deux pays souhaitent intensifier cette coopération et discutent de la possibilité de former les spécialistes du secteur minier parlant français. Une classe de français en option va s'ouvrir à l'Université des Sciences et de Technologie de Mongolie.
2. Le nombre de touristes francophones augmentant d'année en année, nous avons besoin de spécialistes dans le tourisme et l'hôtellerie parlant français. A l'Alliance française, un cours de tourisme est demandé.
3. Dans le cadre de la coopération militaire, un cours de français en option est proposé à l'Ecole militaire depuis l'année dernière.
4. Les relations internationales de l'Université Nationale de Mongolie s'élargissent avec les Universités françaises depuis 2004. Il existe les accords-cadres de coopération scientifique et pédagogique avec Lille 3, le Havre, le Maine, littorale, de Paul Sabatier et celle de Rouen. Dans ce cadre, les professeurs de deux Universités commencent à établir un projet commun de co-tutelle en master et doctorat.
5. Il existe une volonté de faire adhérer l'Université Nationale de Mongolie à l'AUF.
6. La demande de spécialisation en français s'intensifiant ces dernières années, l'Ambassade de France et l'APMLF cherchent la possibilité d'ouvrir des nouvelles classes de français en option dans des Universités de Médecine et d'Agro-culture.
7. Il est souhaitable de publier des manuels de français destinés à un grand public et des dictionnaires spécialisés en deux langues.
8. Il s'avère nécessaire de développer les études françaises en Mongolie.

## Bibliographie

### Ouvrages

*La diplomatie française et l'émancipation mongole*, 2005, Oulan-Bator.

Oyunguerel, L. *La France*, Oulan-Bator.

**Articles**

Bouyannemekh, G. 2009, « Etudes françaises ». *La situation actuelle de l'enseignement de français en Mongolie*, № 1, pp. 19-31.

B. Altangul, 2005, « La français, le défi de la diversité ». *Commentaire sur la littérature française traduite en langue mongole*, pp 418-421.

**Site Internet**

http://www.ambafrance-mn.org/france_mongolie/spip.phprubrique118

## Note

[1] La diplomatie française et l'émancipation mongole, 2005, Oulan-Bator, pp. 23-25.

# Les obstacles à l'enseignement du français centré sur l'apprenant en Thaïlande

**Sudawadee Chanpiwat**
Université de Silpakorn International College

**Résumé** : L'apprentissage de la langue française doit s'effectuer de manière dynamique où les interactions entre enseigné et enseignant restent indispensables. Or, en Thaïlande, il est difficile de mettre en place une telle pédagogie et de parvenir ainsi à une appropriation efficiente de la langue étudiée. Ces écueils sont, en grande partie, dus à la spécificité de notre société qui repose sur des valeurs immuables qui guident la vie quotidienne de chaque citoyen. L'éducation reçue agit plutôt comme un frein sur les apprentissages et au-delà de ce constat, nous en faisons l'analyse et apportons des propositions pragmatiques pour lutter contre cette résistance au changement. Ce pragmatisme rejoint notre propos sur la pédagogie où les remises en cause s'avèrent toujours nécessaire car dans ce domaine particulièrement, il ne peut y avoir de recettes ne serait-ce que dans une perspective épistémologique.

**Mots-clés** : apprentissage en autonomie, enseignement du français, obstacles, Thaïlande

**Summary**: Learning the French language should be carried out in a dynamic way that the interactions between learners and teachers remain essential. In Thailand, it is difficult to put in place such an education and to reach an efficient acquisition of the studied language. The obstacles come mainly from the specificity of our society based on some immutable values. Thus, education that we have received acts rather like a restraint of the learning processes. And beyond this realization, we have analyzed learners' resistance and brought out pragmatic propositions to fight against the resistance to the change. This pragmatism joins our idea on education methods for which reconsideration is always sought as there does not exist any method particularly in this domain, especially in an epistemological perspective.

**Key words**: student-centered, French teaching, obstacles, Thai student

## I. Les courants pédagogiques en Thaïlande

En occident aujourd'hui, l'enseignement place l'apprenant au cœur même de l'acte pédagogique. Cette démarche nouvelle est mise en œuvre dans un cadre complexe incluant : l'apprenant, l'enseignant, les méthodes d'enseignement, la langue étudiée, la langue parlée par l'étudiant tout en tenant compte du contexte dans lequel va

être utilisé la langue étudiée, ce pourquoi généralement l'apprenant est en situation d'apprentissage.

Pendant longtemps en Thaïlande, on a privilégié en didactique du français langue étrangère (FLE) l'approche grammaticale de la langue, centrée sur l'écrit et le corpus des textes littéraires classiques, au détriment d'une prise en compte des besoins réels des apprenants. L'objectif de cet enseignement était de faire acquérir une capacité à reproduire la norme linguistique, celle qui correspondait le plus souvent au modèle du maître, lui qui en était le garant et le dépositaire.

En occident, le recentrage sur l'apprenant s'est effectué dans le temps, dans un contexte du développement extraordinaire de la société civile après la seconde guerre mondiale de 1939-1945 (explosion économique et démographique, allongement de la scolarité, ouverture à l'international par le biais du développement, moyens de communication), puis au cours des années 1990, dans le contexte de la mondialisation (accès instantané aux ressources documentaires et linguistiques, notamment par le moyen des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), apprentissage en autonomie assisté par l'ordinateur, etc.). Cela correspondait également à une recherche d'une plus grande efficacité en donnant plus de place à l'individu, ce qui a abouti, entre autres, à utiliser en pédagogie des situations réelles de la vie quotidienne (situations vécues de communication et non plus des situations complètement arbitraires et livresques, études de documents authentiques comme la correspondance, la lecture d'un plan ou encore le déchiffrement d'une facture ou d'une fiche de paie).

Depuis une décennie environ, la Thaïlande a mis en œuvre une réforme d'enseignement qui a pour mérite de se focaliser sur les apprenants. Selon l'article 22 de la loi de l'Education Nationale de 1999, cette nouvelle réforme éducative doit prendre en compte la possibilité de chaque individu de s'instruire et de développer une compétence en autonomie. Elle souligne aussi le rôle crucial des apprenants dans le nouveau système de l'éducation. Ce changement doit dorénavant favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences en tenant compte des capacités individuelles. Par conséquent, les pédagogues ont essayé de réviser tout le système éducatif pour pouvoir atteindre ces objectifs dès 2002.

Dans le milieu universitaire, la pédagogie centrée sur l'apprenant intéresse de plus en plus les chercheurs comme c'est le cas pour notre Université, la Silpakorn International College. Pour l'année universitaire 2010, celle-ci a recueilli à l'aide d'un questionnaire auprès des enseignants les informations sur la méthodologie de l'enseignement en question lors de l'application du programme et, cela pour chaque cours. L'Université a, en plus, mené une enquête sur les méthodes utilisées par ses enseignants durant le semestre. Cette étude a pour but de vérifier que les enseignants assimilent parfaitement les objectifs des cours et qu'ils ont une connaissance suffisante des capacités de chaque étudiant, ceci afin de leur apporter une aide pédagogique personnalisée. Les résultats obtenus démontrent que cette nouvelle pédagogie de l'enseignement a pris de plus place chez les enseignants : 90 % d'entre eux ont répondu avoir développé et favorisé, dans leur enseignement, l'apprentissage en autonomie. Pourtant bien des obstacles continuent à se dresser devant une nouvelle pédagogie du FLE et des langues étrangères en général : en effet, les étudiants ne sont pas préparés à ce changement.

Par conséquent, avant de tenter de mettre les apprenants du FLE au centre de l'enseignement, il conviendrait, en premier lieu, d'étudier les causes de résistance au changement en partie due à l'esprit thaïlandais (quels que soient leur statut : professeurs, étudiants, parents, société civile, etc.) à l'implantation de cette nouvelle méthode, au niveau linguistique, social, philosophique et religieux. Ensuite, nous allons voir leurs conséquences qui font obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère et enfin les solutions envisagées pour remédier à la mise en place d'une pédagogie de l'autonomie.

## II. Causes de résistance à l'autonomie chez les apprenants

### 1.1 Statut de l'enseignant dans la société

Pour comprendre les problèmes de l'apprentissage du français en autonomie des apprenants thaïlandais, nous nous contenterons de donner l'image de l'enseignant telle qu'elle est véhiculée et ancrée dans la société. Le métier d'enseignant fait partie des professions qui s'inscrivent dans les couches sociales favorisées et qui se situent, dans l'esprit des gens, au somment de la pyramide. C'est une profession pour laquelle on a un grand respect. Cela peut s'expliquer par un nombre très restreint des lettrés d'autrefois et depuis, cette image a perduré et a laissé une empreinte très forte dans la culture thaïlandaise. De cet état de fait, pour les apprenants thaïs, les informations qui proviennent de leurs maîtres sont justes et ne peuvent jamais être remises en cause. Le moindre doute exprimé quant à la connaissance transmise serait interprété comme un manque de déférence. Les professeurs sont donc auréolés d'une image sacrée et cela maintient une distance faite d'estime et de respect entre l'enseignant et ses élèves.

### 1. 2 Educations reçues par les apprenants

#### 1.2.1 Règle de savoir-vivre d'après les adultes

Depuis leur enfance, les parents inculquent à leurs enfants les règles de bonne conduite : à savoir être toujours à l'écoute de l'adulte, lui obéir sans réserve sans que l'adulte ait à se justifier. Ce phénomène est fréquent, notamment dans les milieux peu favorisés et dont les membres n'ont pas été vraiment scolarisés. Eduquer un enfant n'est pas une tâche aisée pour des parents qui ne disposent d'aucun moyen pour expliquer ou bien lorsqu'un enseignant se trouve face à un certain nombre d'élèves ou étudiants qui ont reçu cette éducation très stricte. Parfois, les adultes utilisent les préceptes véhiculés par la religion pour se faire obéir des enfants. Et cela fait involontairement, et inconsciemment puisque intériorisée, obstacle à leur apprentissage à long terme comme dans l'exemple suivant. Le Bouddhisme, religion d'Etat, proche de la vérité scientifique devrait faciliter en effet l'apprentissage. Selon l'enseignement bouddhiste, avant de croire ou avant de tirer une conclusion d'une hypothèse, il faut d'abord justifier notre argumentation. Cet enseignement devrait favoriser pleinement l'acquisition de connaissance et devrait être un atout. Or, dans certaines familles, afin de renforcer leur autorité, les parents font comprendre à leur enfant que le fait d'argumenter avec les personnes plus âgées est considéré comme très inconvenant. Au lieu de justifier leurs déclarations, les adultes se servent de cette partie éthique du bouddhisme qui porte sur le « kama » ou le péché pour faire taire leur enfant. Pour les enfants qui ont reçu cette éducation, il leur est difficile de se débarrasser de cette conception, même lorsqu'ils sont devenus adultes. Et il en résulte que les étudiants n'ont pas pour habitude d'exprimer des idées de

peur d'enfreindre la morale établie ou de blesser l'autre. Par conséquent, cela est une lourde contrainte pour les enseignants qui veulent faire participer ces apprenants aux activités en classe. Il faudrait par exemple poser la distinction qu'il y aurait entre le fait de « rétorquer » et celui d' « argumenter », inculquer ces subtilités qui permettraient à l'individu d'être plus participatif sans qu'il y ait dissonance entre ce qu'il vit et l'éducation reçue. Cela suppose que l'éducation doit faire preuve de plus de conciliation et ne pas être purement dogmatique. Etre capable d'adapter son comportement aux différentes situations, c'est une compétence que nous devons faire acquérir à nos étudiants.

De plus, les notes issues d'examens sont un élément essentiel pour certains parents. Ceux-ci les interprètent comme étant le seul facteur garantissant à leurs enfants une vie professionnelle réussie. Tant qu'ils ont de bons résultats aux évaluations, cela signifie pour leur famille que le parcours éducatif de leurs enfants se déroule bien. L'éveil et l'apprentissage des étudiants sont donc limités par les évaluations sommatives. Mais ce n'est pas un problème propre à la Thaïlande car il est reconnu qu'en France, par exemple, les élèves ne travaillent que « pour les notes », d'où l'idée qui émerge depuis un certain temps de mettre en place une évaluation formative avec par exemple des contrôles en cours de formation avec possibilité de retravailler les compétences non acquises. D'ailleurs, le travail sur les compétences, la dernière réforme du Ministère de l'Education Française appelée « socle commun de compétences » et non plus uniquement sur les connaissances tente un peu de résoudre cette équation délicate entre formation et évaluation.

### 2.2.2 Méthode d'apprentissage

En Thaïlande nous initions les apprenants du FLE aux leçons de syntaxe bien avant qu'ils ne soient sensibilisés à la langue. Cette méthode va à l'encontre de celle qu'utilise l'apprentissage informel d'une langue, comme le rapporte Hymes (cité par Jupp, 1978) *« il existe des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles »*. La capacité communicative en langue étrangère commencerait par la perception auditive à l'instar de l'acquisition de notre langue maternelle par exemple quand nous avons entendu parler les personnes autour de nous (famille, personnel de la crèche ou les passants) et que nous nous en sommes imprégnés. Nous avons ensuite essayé d'imiter les sons, jusqu'à la capacité de former des mots, des phrases simples et puis des phrases complexes. Lorsque nous avions très bien maîtrisé la langue, l'étape suivante concernait les leçons sur des règles grammaticales pour la partie écrite. Le cycle de l'apprentissage du FLE de nos apprenants est donc bien inverse de celui de l'apprentissage de la langue maternelle. Mais les effectifs chargés d'étudiants et le manque d'enseignants ainsi que le programme d'enseignement imposé par le Ministère de l'Education ne permet pas d'apprendre une langue en contexte. Mais ce problème méritera d'être étudié à part.

### 2.2.3 Système d'évaluation

L'évaluation est bénéfique aux apprenants dans la mesure où ces derniers s'en servent comme indice de progrès de leur apprentissage. Cela permet de positionner leur capacité pour qu'ils puissent ensuite s'améliorer. Cependant, pour certains, l'évaluation pourra être un élément destructeur car cela peut les démoraliser ou les déstabiliser, surtout chez les apprenants qui manquent de confiance en eux. Le système d'évaluation qui se généralise sans prendre en compte la compétence individuelle peut décourager

ces apprenants. Et cela est une barrière à l'apprentissage en autonomie. Selon Wenden Anita (1991 : 59), « *l'enthousiasme de prendre la responsabilité de son apprentissage et la confiance en sa capacité d'apprendre sont deux attitudes nécessaires à encourager et à faciliter l'autonomie des apprenants* ». Par conséquent, l'évaluation doit être conçue, non seulement pour faire apparaître les points faibles, mais aussi pour mettre en valeur les compétences acquises des apprenants et leur permettre d'en prendre conscience, source de satisfaction et donc de renforcement de confiance en soi, qui comme chacun le sait, ne peut que favoriser l'apprentissage.

**III. Analyse des conséquences chez les apprenants du français en Thaïlande après l'étude des obstacles rencontrés et redéfinition des nouveaux rôles des apprenants et des enseignants**

Quelques obstacles recueillis durant mes expériences en tant qu'apprenante et puis qu'enseignante ont pour but de faire comprendre aux enseignants le comportement des apprenants thaïlandais dans la classe de FLE.

La quasi-totalité de ces derniers sont passifs et requirent la présence d'un enseignant tout au long de leur apprentissage. Cela résulte du manque de participation dans la classe car ils croient bien faire en se positionnant purement comme récepteur des connaissances transmises et ils se contentent de les retranscrire sans réflexion sur le cahier. La communication, autrement dit l'échange des informations entre les deux partis, est pourtant au cœur de l'apprentissage d'une langue. Il ne peut y avoir acquisition sans appropriation active.

En outre, le manque d'autonomie développe plusieurs problèmes en chaîne : un manque d'imagination et d'enthousiasme, une incapacité d'auto-évaluation et de s'instruire. Apprendre une langue nécessite l'imagination car celle-ci facilite l'interprétation et la compréhension à l'aide du contexte. En recourant à l'imagination, les apprenants pourront mettre le lien entre ce qu'ils ont étudié et la situation réelle à laquelle ils font face. La traduction littérale, comme le font les apprenants en question, n'aboutira pas dans toutes les circonstances. De plus, la volonté de l'auto-apprentissage est le facteur primordial de l'acquisition du savoir, comme le dit Carl Rogers (cité par Cornelius-White, 2009 : 18), le nouveau rôle des professeurs consiste à faciliter la tâche des apprenants et non à enseigner. Cependant, il arrive souvent aux enseignants d'être sollicités pour traduire chaque mot dans la phrase alors même que les dictionnaires sont à la disposition des apprenants. Ce problème ne peut être ignoré car il révèle un état d'esprit qui leur sera à terme préjudiciable, les maintenant dans une espèce de dépendance qui ne favorisera pas la prise d'initiative et l'esprit d'entreprise ou d'innovation d'autant plus importante que nous évoluerons dans un monde où la masse d'informations à notre disposition est de plus en plus impressionnante.

**Apprendre à apprendre**

Le rôle des enseignants, dans l'idéal, serait de pouvoir apprendre à apprendre, c'est-à-dire à permettre à chaque élève ou étudiant de pouvoir s'approprier de manière pertinente, c'est-à-dire avec raison toutes les sources d'information véhiculées par le web et que plus personne ne maîtrise totalement. Afin de transformer les dispositifs de transmission de savoirs, les enseignants pourraient, dans un premier temps, inciter

les apprenants à prolonger le savoir à l'extérieur de la classe. Comme exemple, à la bibliothèque, nous pouvons mettre à leur disposition des exercices supplémentaires en concordance avec les cours qu'ils ont étudiés, accompagnés de la correction. De cette manière, ils apprennent progressivement à prendre conscience de leur nouveau rôle et que ce n'est pas que par le professeur directement et dans la classe que les apprenants peuvent acquérir des connaissances. Déjà en sélectionnant eux-mêmes les documents dont ils ont besoin, ils connaîtront mieux leurs propres points forts et points faibles. De petites mesures, certes, mais qui prennent en compte l'énorme résistance au changement.

Nous pourrions également évoquer l'autoévaluation en s'évaluant hors regard de leur professeur et de leurs camarades. L'autoévaluation, selon Bouayard-Agha (2006), est un moyen « *pour que l'apprenant prenne conscience de ses compétences, se les approprie et les développe. En devenant acteur de son apprentissage, il va progressivement acquérir ses compétences d'autonomie* ». En outre, dès qu'il aura progressé, il gagnera la confiance en soi et pourrait encourager et motiver d'autres apprenants car il sera un exemple concret par excellence.

Une fois que les apprenants seront parvenus à une autonomie suffisante, ils pourront recourir à d'autres ressources. Les différents supports (cd-rom, exercices en ligne etc.) leur permettent de travailler seuls, mais ils n'excluent pas l'aide des enseignants. Ceux-ci devraient orienter les apprenants vers les méthodes pédagogiques qui s'appuient sur les situations réelles de communications et vérifier leur capacité d'adaptation des connaissances acquises à chaque situation. Ces rôles des enseignants les rend différents des méthodes skinneriennes qui s'appuient sur un conditionnement opérant, c'est-à-dire, l'acquisition par la répétition d'items standards, ce qui ne favorise guère l'adaptation à des situations différentes ou atypiques.

Enfin, il faudrait choisir le système d'évaluation qui s'harmonise avec le nouveau concept de l'apprentissage. Par conséquent, l'évaluation sera formative et non pas seulement sommative. Il est indéniable que l'évaluation sommative ou le bilan à la fin du cycle d'apprentissage est nécessaire au programme d'enseignement. Elle est une épreuve concrète et officielle établie par le professeur, dont le résultat sous forme des notes ou d'échec / réussite désignera la validation du cours. Quant à l'évaluation formative, les apprenants seront évalués en cours de l'apprentissage par eux-mêmes et avec l'aide des enseignants. Ces derniers dans le rôle d'accompagnateurs observeront la progression des apprenants, ainsi que les difficultés rencontrées afin d'intervenir en leur apportant des conseils personnalisés. Ainsi, l'évaluation formative qui prend en compte de l'avancement de l'apprentissage réduira l'impact des notes sur les apprenants et leur famille, un des obstacles à l'enseignement axé sur l'apprenant que nous avons mentionnés.

Les quelques réflexions présentées dans ce présent travail ont pour objectif de mieux faire comprendre les problèmes complexes qui semblent donner une inertie à notre enseignement actuel. En effet, beaucoup de pays en occident regardent avec admiration le respect qu'ont tous nos concitoyens pour tout ce qui touche à l'éducation. Et notre force réside là, dans cette confiance et ce respect qu'éprouvent les individus à l'égard de l'enseignement et il ne s'agit pas de la détruire, car nous y perdrions notre autorité, mais bien de la transformer progressivement en une aide précieuse pour les enseignants que

nous sommes. Ensuite, nous pourrions mettre en place toutes les pédagogies que nous voudrons car en matière d'éducation, comme dans tous les autres domaines qui touche les valeurs essentielles, contrairement aux idées reçues il n'y a pas de recettes mais des remises en cause permanentes.

Vivre en vase clos dans son milieu culturel, social, ethnique ne permettra jamais de prendre conscience que le monde est fait de disparités qui sont autant de richesses pour les uns et les autres.

On pourrait d'ailleurs rappeler l'assertion de Linton R. (1965) selon laquelle « on ne peut pas connaître sa propre culture si l'on n'en connaît pas d'autres ». Faisons donc en sorte que nos étudiants mais aussi nos enseignants sortent de leur milieu, aillent à la rencontre des autres et que cela soit pour eux une bouffée d'oxygène qui les revitalise.... C'est ainsi que nos cultures évolueront, parce qu'elles s'enrichiront au contact des unes et des autres. Il en va de même pour nos apprenants qui, au contact des réalités du monde qui les entourent, à la confrontation des différentes valeurs et connaissances transmises, apprendront à former leur propre jugement et devenir des gens responsables et autonomes, tout en restant respectueux de l'autre.

## Bibliographie

Bouayad-Agha, Y. 2006. *L'évaluation d'autonomie, facteur d'autonomisation,* 7e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes », Enfa ; Auzeville, 18-20 mai 2006, Disponible sur : http://archives.enfra.fr/autoformation/rub-comm/pdf/bouayad-agha.pdf Page consultée le 12 septembre 2010.

Cuq, J.P 1991. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques,* Paris : Hachette.

Jupp, T.C. et al., 1978. *Apprentissage linguistique et communication : méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés,* Paris : Clé international.

Linton, R. 1965. *Le fondement de la Personnalité,* Paris : *Enseigner le français comme langue seconde* Dunod.

Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde,* Paris : Clé international.

Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners,* Prentice Hall, Cambridge.

Wuccqntem L. 1999. *Du négatif au positif ou de la préméditation pédagogique,* Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Toulouse-Le Mirail.

# L'enseignement du français au Bangladesh

**Bipul Chandra Debnath**
Professeur et Chef - Département de Français
Institut des Langues modernes (IML)
Université de Dhaka - Bangladesh

**Résumé** : Cet article présente quelques perspectives sur l'enseignement du français au Bangladesh. Il a quatre objectifs : premièrement, il donne un bref historique de l'enseignement du français au Bangladesh ; deuxièmement, il se concentre sur les besoins de l'apprentissage du français dans le contexte du Bangladesh ; troisièmement, il essaie aussi de montrer les problèmes de l'apprentissage et de l'enseignement du français au Bangladesh ; finalement on y propose quelques recommandations afin de surmonter des problèmes ainsi que de faciliter l'apprentissage de la langue française au Bangladesh. Pour les trois derniers objectifs, on a mené un sondage auprès de quelques institutions (écoles et universités) où on enseigne le français. Les sondés sont principalement des étudiants, des professeurs et des personnels d'enseignement de la langue. Afin de recueillir de l'information, on s'est servi d'un questionnaire et on a mené des interviews. Quelques suggestions sont proposées afin d'améliorer l'apprentissage du français au Bangladesh.

**Les mots-clés** : l'enseignement, l'apprentissage, recommandations, mise en œuvre, suggestions

**Abstract**: This present paper is concerned with the issue of prospects of French Language Education in Bangladesh. The article has mainly four objectives: first, it gives a brief history of French language education in Bangladesh ; second, it focuses on the learning needs of French in Bangladeshi context ; third, it also tries to find out the problems in learning and teaching of French ; finally some recommendations have been proposed in order to overcome these problems and to facilitate French language education in Bangladesh. For the last three purposes, a survey was done which was conducted in some of the leading institutions (schools and universities) of French in Bangladesh. The subjects included mainly students, teachers, and other personnel involved in the making and implementation of syllabus and curriculum of those institutions. In order to collect data, subjects were given questionnaires (in both soft and hard copies) and taken interviews, especially the semi-interview. Many problems have been pointed out and some suggestions have also been come out of the study which seems to enhance a wide scope for the learning of French language in Bangladesh.

**Keywords**: teaching, learning, recommendations, implementation, suggestions

## Introduction

L'on dit souvent que le monde est devenu un village planétaire grâce au progrès des techniques de communications et d'information. De nos jours, chaque pays dépend des autres pour le commerce, l'instruction, l'économie, etc. Tous les pays du monde échangent avec d'autres pays. De nombreux pays du monde ont adopté une langue européenne comme langue seconde, langue est utilisée dans l'éducation, les activités administratives et judiciaires, économiques, touristiques et de loisir, etc.

Le français est une des grandes langues internationales aujourd'hui. Le Bangladesh n'est pas en dehors de ce flux. Beaucoup de Bengalais désirent apprendre le français parce que la connaissance de cette langue peut les aider à obtenir des emplois dans des organisations internationales comme l'ONU ou bien dans des sociétés multinationales. Une autre motivation forte pour l'apprentissage du français au Bangladesh est l'immigration au Canada. La maîtrise de la langue française donne au candidat des points supplémentaires dans l'évaluation de l'immigration canadienne. L'on peut remarquer un intérêt pour la langue française chez les étudiants et employés ; et pour répondre à cette demande certaines universités, écoles et collèges ont commencé à offrir le français comme une discipline universitaire.

## Histoire

L'on enseigne le français au Bangladesh depuis à peu près soixante ans. Parmi les 31 universités publiques, l'Université de Dhaka a offert un cours de français pour la première fois au Bangladesh en 1948. Au début, les cours de français étaient offerts dans le Département des Relations internationales. L'Institut des Langues modernes (IML) a été créé en 1974. Les principaux buts et objectifs de l'IML sont 1) de promouvoir et de l'étude des langues modernes ; 2) de fournir enseignants, locaux et matériels en vue de préparer au certificat ou au diplôme en langues modernes. Actuellement, le Département de Français de l'IML offre les cours suivants :

**Tableau 1. Cours de Français à l'IML, DU**

| Nom du Cours | Session | Durée | Heures |
|---|---|---|---|
| Certificat Junior de Français | juillet-juin | 1 an | 120 |
| Certificat Senior de Français | juillet-juin | 1 an | 120 |
| Diplôme de Français | juillet-juin | 1 an | 120 |
| Diplôme Supérieur de Français | juillet-juin | 1 an | 120 |
| Cours intensif de Français | 3 sessions | 3 ou 4 mois | 60 |

Depuis 2008, le Département des Relations internationales de l'Université de Dhaka a mis en place deux cours avec crédit complet intitulé "Langue Étrangère-I (Français)" et "Langue Étrangère-II (Français)" dans les troisième et quatrième semestres de BSS (Licence) respectivement. Sans doute, cela marque une étape importante dans la formation en langue française au Bangladesh.

**Tableau 2. Département des Relations Internationales, DU**

| ID du Cours | Nom du Cours | Durée |
|---|---|---|
| IR 204 | Langue Étrangère-I (Français) | 45 heures |
| IR 208 | Langue Étrangère-I I (Français) | 45 heures |

Parmi les universités privées, l'Université Nord-Sud (NSU) est la première à offrir les cours de français. L'Université Indépendante du Bangladesh (IUB) et Université BRAC ont également introduit des cours de français dans leur programmes d'études.

**Tableau 3. Université Indépendante, Bangladesh (IUB)**

| ID du Cours | Nom du Cours | Durée |
|---|---|---|
| FRN 101 | Français élémentaire-I | 45 heures |

**Tableau 4. Université Nord-Sud (NSU)**

| ID du Cours | Nom du Cours | Durée |
|---|---|---|
| FRN 101 | Français | 44 heures |

Il y a encore deux centres de l'Alliance Française (AF) au Bangladesh. L'AF offre les cours suivants :

**Tableau 5. Alliance Française de Dhaka**

| Niveau | Durée | Heures |
|---|---|---|
| DELF A1 | 1 an/6 mois | 160 |
| DELF A2 | 1 an/6 mois | 160 |
| DELF B1 | 1 an | 160 |
| DELF B2 | 1 an | 160 |

## Méthodologie de la collecte des données

Cet article porte sur les perspectives de formation en langue française au Bangladesh. Le but est de mettre l'accent sur la portée et les défis de l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère dans les différentes institutions du Bangladesh. Il vise également à proposer des suggestions afin de réduire les problèmes des étudiants comme des enseignants.

Afin d'obtenir une image claire de l'enseignement de français au Bangladesh, il était important de recueillir des données des différentes institutions. Ensuite, on a organisé une enquête dans plusieurs d'entre elles. Pour recueillir les données, des questionnaires ont été distribués aux élèves ; enfin, certains d'entre eux ont été interviewés.

## Analyse des données

Les résultats reflètent une motivation positive parmi des apprenants ainsi que les défis dans l'enseignement du français au Bangladesh. Par exemple, en réponse à la question : pourquoi ils apprennent le français, les étudiants ont donné des objectifs et des motifs différents, ce qui suggère une motivation débordant de la simple utilité évoquée plus haut sinon une attitude intrinsèquement favorable au français, langue et culture.

**Tableau 6. Objectifs pour apprendre le français**

| **Institut des Langues Modernes** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Catégories | **Cours intensif** | **Cours Senior** | **Diplôme** | **IUB** |
| Filière | 0 | 1 | | 16 |
| Intérêt général | 7 | 8 | 1 | 38 |
| Immigration | 3 | 3 | | 1 |
| Les études supérieures | 1 | 14 | 1 | 3 |
| Autres | 1 | 2 | | 0 |
| Aucun commentaire | 0 | 0 | | 2 |
| Totals | 08 | 25 | 02 | 60 |

L'objectif fondamental de l'apprentissage du français pour la majorité des élèves à tous les niveaux du cours au Bangladesh apparaît bien être un intérêt général pour la langue et culture françaises. Beaucoup de ceux qui suivent des cours à l'IML ont mentionné leur souhait d'immigrer le Canada où le français est la langue officielle. En revanche, la deuxième raison la plus importante pour laquelle les étudiants de l'IUB suivent les cours de français est qu'il s'agit d'un cours de langue liée à leur discipline principale d'étude. Or ils ont aussi l'intention de poursuivre des études supérieures dans les pays francophones comme le Canada. C'est la motivation fondamentale pour la majorité des étudiants qui suivent le cours principal à l'IML.

Plus de 50% de ceux du cours de courte durée sont âgés de 30 à 50 ans et ils sont engagés dans différentes professions. Ces personnes-là semblent attirées par le français d'abord en vue de l'immigration. A l'IUB les étudiants sont âgés de 18 à 24 ans et le cours de français est organisé par l'université elle-même. Il est donc naturel que la raison de cette filière l'emporte. Néanmoins plus de 50% d'entre eux sont désireux de connaître une langue internationale et diplomatique de prestige comme le français. Cela reflète que l'apprentissage de la langue française offre une perspective au Bangladesh.

En réponse à la question de savoir s'ils espèrent poursuivre leur cours de français, 87% en cours d'intensif, 71% de l'IUB et 100% en cours de senior en ont exprimé leur désir d'approfondir leur apprentissage. Toutefois, en réponse à la question du temps qu'ils peuvent consacrer à l'étude du français en dehors de la classe, les étudiants et les professionnels observent qu'ils leur en reste peu pour le français après les autres. Il n'y a pas de BA ou Master en français au Bangladesh.

En réponse à une autre question sur les matériaux utilisés dans la classe, presque tout le monde a exprimé sa satisfaction quant aux manuels, audios, vidéos, etc. Mais certains d'entre eux, en particulier dans les classes supérieurs et diplôme, pensaient qu'ils étaient surchargé de grammaire et de vocabulaire. Certains ont suggéré l'addition des livres de contes, poèmes et textes culturels. Ce qui ouvre une nouvelle perspective. Ils ont parlé aussi d'un souci pédagogique important : quel que soient les matériaux utilisés dans une classe, le succès de l'enseignement dépend de la compétence de l'instructeur ainsi que du temps consacré à la pratique. La plupart d'entre eux désirent allonger la durée du cours afin de mieux profiter du cursus et des maîtres. Nouvelle perspective sympathique.

L'étude révèle ainsi que l'enseignement du français prospère au Bangladesh parce que les apprenants y sont motivés. Cependant, le manque de diplômes universitaires en français reste une entrave importante. Du point de vue des étudiants et des enseignants, les principaux obstacles sont liés à la conception du programme de l'enseignement du français. À l'IML, par exemple, la méthode d'enseignement *Panorama* paru en 1996 est utilisée depuis 13 ans alors que la dernière version de cette méthode serait probablement plus adaptée aux apprenants d'aujourd'hui. Un autre problème crucial est que la plupart des professeurs de français n'ont pas la formation adéquate. Au Bangladesh, il n'existe pas de programme de formation pour des enseignants de français. Pour avoir une telle formation on doit aller en France, au Canada, en Belgique ou en Suisse, etc., ce qui n'est pas aisé.

**Conclusion : Recommandations**

Une révision de l'actuel programme d'études et du Syllabus est requise de façon urgente. Davantage de matériel pédagogique : livres, cassettes, CD, vidéos, DVD est nécessaire. Surtout, comme de nombreux étudiants l'ont suggéré, les instructeurs doivent utiliser les supports techniques pour améliorer l'enseignement de la langue. Pour ce faire, il est important d'assurer la formation des enseignants. Au Bangladesh, les occasions de la formation pour les enseignants des langues étrangères, en particulier de français, sont très limitées. Pour faire face à ce problème, les institutions respectives peuvent être en contact étroit avec les missions à l'étranger pour que nos enseignants obtiennent des bourses. L'Alliance Française peut aussi aider à cet égard. Cependant, au niveau initial, il est très important que les enseignants de langue restent en contact les uns avec les autres et travaillent ensemble. Ils peuvent organiser des séminaires, des ateliers, etc. afin de partager leurs points de vue. Des ex-étudiants peuvent former des associations d'anciens étudiants qui organiseraient des réunions régulières, événements culturels festifs, etc. pour maintenir un contact vivant et attrayant avec la langue et la culture françaises.

Au Bangladesh, le nombre d'étudiants en langue française augmente de jour en jour. Afin de réussir sa carrière en utilisant ses compétences en français, les occasions d'apprentissage de la langue à un niveau avancé doivent être favorisées. L'ouverture de BA et MA en langue française est une initiative à prendre en cette ère de mondialisation.

**Bibliographie**

Alam, M. A. , 2005. {{L'éducation en langue japonaise au Bangladesh : Obstacles et remèdes}}. *Journal de l'Institut des Langues Modernes*, Université dé Dhaka, p. 111-121. (Écrit en anglais)

Bhattacharja, S & Quader, D. A. , 2001. {{Institut des Langues Modernes : le contexte et l'histoire}}. *Silver Jubilee Souvenir de l'IML*, Université dé Dhaka, p. 28-42. (Écrit en anglais)

Kamal, M. A. , 2008. {{L'apprentissage du français au Bangladesh : Problèmes and Suggestions}}. *Journal de l'Institut des Langues Modernes*, Université dé Dhaka, p. 280-291. (Écrit en anglais)

Rahman, A. M. M. H. , 1999. {{Des problèmes d'apprentissage/difficulés dans l'apprentissage des langues étrangères}}. *Journal de l'Institut des Langues Modernes*, Université dé Dhaka, p. 32-46. (Écrit en anglais)

# Le français face aux langues indiennes : 250 ans de présence, menace, propositions

**Kichenassamy Madanagobalane**
Président, Association of Indian Teachers of French (AITF)
Professeur Emérite, Département de français
Banaras Hindu University, Varanasi, Inde

L'enseignement du français en Inde ne ressemble nullement à l'enseignement de cette langue dans toute autre partie du monde. Car il s'agit d'un pays qui compte une population d'environ un milliard d'habitants et où se pratiquent plus de 1650 langues.

| | Environ 5 personnes | + de 6 personnes | 1000 et + | 5000 et + | 10 000 et + | Total | % de |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Non classifié | 312 | 263 | 17 | 2 | 7 | 601 | |
| Indo-Arien | 96 | 260 | 52 | 26 | 98 | 532 | 73,30 |
| Dravidien | 31 | 73 | 14 | 4 | 26 | 148 | 24,47 |
| Austric (Munda) | 2 | 18 | 10 | 2 | 21 | 53 | 1,41 |
| Tibeto -Chinois | 30 | 81 | 43 | 21 | 52 | 227 | 0,72 |
| Langues étrangères | | | | | | 82 | |
| Sikkim | | | | | | 9 | |
| Total | | | | | | 1652 | |

Dans les conditions normales, cet enseignement doit faire l'objet d'une grande concertation entre tous les acteurs concernés. Cela n'étant malheureusement pas le cas, nous profitons de cette rencontre pour engager une réflexion sur le plan international. Notre communication s'articule autour de trois points suivants :

- la présence du français en Inde,
- la menace qui pèse sur l'enseignement de cette langue, et
- nos propositions qui permettraient de venir à bout de certaines difficultés.

## Présence française en Inde

En Inde l'enseignement du français hérite d'une longue tradition. Il existe depuis plus de 250 ans bien que son évolution ait suivi des courbes différentes dans les différents états du pays.

A Pondichéry, ancien territoire français en Inde, c'est la présence française qui est à l'origine de l'enseignement du français. Sous le régime colonial, c'est le français qui s'est imposé comme langue officielle. Depuis la création des écoles primaires au 19e siècle, les programmes d'études ont accordé une place primordiale à la langue et la culture françaises. Pour illustrer cette affirmation, nous citons ici un extrait du rapport préparé par l'inspecteur Carré en 1922.

> *« Mais nos écoles primaires doivent être entièrement françaises et ne servir qu'à l'enseignement du français. Laissons aux parents le soin de transmettre leur langage à leurs enfants et attendons tranquillement ensuite l'œuvre du temps…*
> *Nous amènerons insensiblement les populations soumises à notre domination à s'incliner devant la force des choses et à accepter notre langue et notre civilisation, comme elles ont été forcées de reconnaître notre autorité et la force matérielle de nos armes*. »[1]

Cette coercition n'existe plus depuis la fin du colonialisme en 1954. Pondichéry accorde tout de même une place, sinon exclusive, du moins importante, à l'enseignement du français dans ses écoles et collèges.
Au Tamilnadu, la présence des pères des Missions-Etrangères et de la Compagnie de Jésus soutient son enseignement. Leur influence ne se limite pas à la langue française, elle s'exerce également dans le domaine des sciences[2], ce qui rehausse indirectement le prestige du français. Dans les autres parties du pays, l'enseignement du français relève plutôt du choix du peuple.
Par exemple, au 19e siècle, à la Présidence de Bombay « les étudiants parsis de l'Université de Bombay commencent à s'intéresser au français. Le Cercle Littéraire, baptisé dans un premier temps le Cercle Franco-parsi, est inauguré en novembre 1886. Les dons de richissimes représentants de la communauté parsie, au premier rang desquels Sir Dinshaw Petit, permettent la constitution de cette association, véritable centre de promotion et de diffusion de la culture française. »[3]
Autre exemple : A la présidence de Calcutta, « la langue française s'implante très probablement par le biais des érudits bengalis beaucoup plus tôt que dans la Présidence de Bombay »[4].
Ainsi l'enseignement du français est présent, d'une façon ou d'une autre, dans le cursus de l'éducation indienne depuis longtemps, établissant ainsi une tradition plus que centenaire.

Selon les statistiques les plus récentes, l'Inde compte 300 000 apprenants du français. En ce qui concerne le français langue étrangère, cet effectif est le plus élevé dans toute l'Asie. Cette réussite est due aux efforts persévérants et soutenus des enseignants indiens du FLE qui se sont échinés pour faire valoir, contre vents et marées, cette langue étrangère dans le curriculum indien.

**Menace**

Ce constat ne doit pourtant pas inciter à la complaisance, car une menace imminente pèse sur l'enseignement du français. A l'heure actuelle, cette langue paraît de plus en plus en porte à faux dans le scénario indicatif indien : le changement constant qui s'opère dans la politique linguistique du pays tend, d'ailleurs fort légitimement, à favoriser les langues régionales qui sont au nombre de 23. Et le français sera bientôt relégué à la quatrième place, position peu enviable, dans le système éducatif indien.

Devant la multiplicité des langues que nous avons évoquée ci-haut, le gouvernement indien s'efforce de mettre en place la « politique des trois langues ». Conçue dès 1949, en vue de mettre fin aux conflits d'ordre linguistique, elle a subi plusieurs révisions (1957, 1964, 1968).
Dans sa formulation actuelle, elle s'articule de façon suivante :

1 - la langue maternelle (ou régionale)
2 - la langue officielle de l'Union indienne (le hindi ?) ou la langue officielle associée (l'anglais ?)
3 - une langue vivante indienne ou étrangère ne figurant pas sur (1) ou (2).

Ce programme vise l'enseignement primaire, secondaire I et secondaire II (Higher Secondary). Désignons par L1, L2, L3, etc. les langues pratiquées dans les écoles et collèges indiens. Pour tout Indien dont la langue maternelle est L1 (le hindi ou une autre langue indienne), la langue seconde L2 est, dans la majorité des cas, l'anglais. La formule à trois langues propose un L3 qui sera le hindi pour les Etats de l'Inde du Sud et une langue de l'Inde du Sud pour les autres Etats. Le français serait donc un L4 dont les chances de réussite seraient minimes.
Mais la politique de trois langues n'a pratiquement pas encore démarré : les Etats de l'Inde du Nord ne sont pas suffisamment motivés pour apprendre une langue quelconque de l'Inde du Sud. A leur tour, les Etats du Sud répugnent à accepter le hindi comme une langue officielle. La politique des 3 langues ne s'étant pas généralisée, seuls comptent L1 et L2 pour notre étude, alors que le français occuperait provisoirement le statut de L3. À l'heure actuelle, il existe donc en Inde une co-habitation pacifique de plusieurs langues, avec l'anglais occupant une place prépondérante, malgré les résistances que lui opposent souvent des hommes politiques. Dans les établissements où l'anglais est la langue d'instruction, le français est souvent la langue seconde préférée. Mais la situation est précaire. Le jour où l'anglais sera relégué au second plan, le français risque d'être en grande partie éliminé du système éducatif indien.

**Propositions**

Face à cette menace et ces difficultés, l'AITF (Association of Indian Teachers of French) a redoublé ses efforts pour redonner vigueur à l'enseignement du français sur le sol indien en le rendant plus pertinent au contexte indien. Pour ce faire, elle agit sur quatre axes importants : FLE et le contexte indien, formation, publications et rencontres.

**1. FLE et le contexte indien**

Prenant exemple sur l'anglais, plus tourné vers l'expression des réalités indiennes que les réalités britanniques ou américaines, l'AITF favorise une méthodologie qui tiendrait compte du contexte indien. Jusqu'ici les méthodes de FLE que l'on imposait en Inde s'attachaient quasi-exclusivement à l'expression des éléments culturels français et les apprenants indiens n'en savaient que faire de ces acquis langagiers qui ne seraient utiles que dans le contexte français. Les didacticiens et méthodologues se sont rarement penchés sur les problèmes du pays récepteur et ils se sont même permis de les ignorer complètement.

A notre avis, un certain renversement de perspective semble s'imposer. La préparation des méthodes et manuels doit donc tenir compte des particularités linguistiques et

culturelles du public concerné. En d'autres termes, les émetteurs du cours doivent prendre conscience des problèmes des récepteurs. Après tout, le producteur d'une marchandise pourrait mieux vendre son produit s'il parlait la langue du client. Pourquoi en serait-il autrement pour la propagation d'une langue ? On pourrait objecter qu'un tel projet serait peu rentable. Mais trop de souci de rentabilité semble parfois obnubiler certaines visées pédagogiques. Les organismes chargés de la propagation et du rayonnement du français doivent donc veiller à ce qu'un vrai dialogue s'établisse entre les promoteurs des méthodes et le public visé.

Pour sa part, l'AITF a préparé une méthode qui se base sur les recommandations de CECR : *Synchronie*. L'AITF s'est engagée à étudier les possibilités d'application du CECR dans le contexte indien et s'est donné pour objectif de trouver des voies parallèles pour l'enseignement-apprentissage du français et à repenser les activités pédagogiques. Le projet qu'elle a soumis à la FIPF a été l'un des 18 projets à être sélectionnés par le Ministère des Affaires Etrangères (MEA) et la FIPF dans le cadre du projet d'innovation pédagogique. Ainsi nous étions l'un des premiers à contextualiser le CECR dans le contexte indien.

**2. Formation**

A l'heure actuelle, la rapidité avec laquelle les progrès sont réalisés dans le domaine de l'enseignement est tellement vertigineuse que l'enseignant indien se sent parfois perdu dans les nouvelles notions pédagogiques. Il est donc nécessaire de mettre en place un système de formation continue.

Pour sa part, l'AITF a collaboré à la création d'un centre à Chennai : CLAIM (Centre de linguistique appliquée de l'Inde méridionale). C'est le résultat d'une concertation entre trois organismes : l'Association indienne de professeurs de français (AITF), le Service Culturel de l'Ambassade de France en Inde, représenté par le Bureau de coopération linguistique et éducative (BCLE) de Pondichéry et la Délégation générale de l'Alliance Française de Paris en Inde représentée par l'Alliance Française de Chennai. Il a été inauguré en mars 1992 et sa naissance a été annoncée dans *le Français dans le Monde*, No 249 (mai-juin 1992) et *l'Univers du Français* de la FIPF (No 54). Depuis sa création, le CLAIM a organisé des stages et ateliers dont le caractère tranche nettement sur celui des opérations précédentes. C'est qu'ils ont tenu compte des conditions actuelles de l'enseignement de français dans les établissements indiens et qu'ils s'attachent à trouver des solutions ponctuelles aux problèmes qui se posent dans les différentes régions de l'Inde méridionale. C'est une des raisons pour laquelle, ils ne se déroulaient pas dans la même ville. Le CLAIM a donc été un centre à l'écoute des besoins des enseignants. C'était également une plateforme d'échanges : il s'efforçait d'être un lieu ouvert et d'aider à mettre en place un système d'unités de valeur ; ou bien jouer son rôle de partenaire lors des journées organisées par les établissements d'enseignement sur le thème de francophonie.

L'action menée dans le cadre du CLAIM pendant environ dix ans avait, en quelque sorte, réussi à sensibiliser les enseignants de français du sud de l'Inde aux nouvelles orientations de la didactique du FLE. Il est vrai que déjà on avait introduit les méthodes telles que *Intercodes*, *Bonne Route*, *Le Nouveau Sans Frontières*, *Panorama, Connexions, Latitudes*, etc. dans les établissements indiens. Mais on ne les pratiquait pas selon les principes pédagogiques sous-jacents. La réalité était tout à fait dramatique, car dans tous ces établissements on enseignait ces nouvelles méthodes en appliquant les mêmes

principes qu'avant, à savoir, en recourant à la traduction. On retombait ainsi dans les pratiques des années 50. Nous avons donc conclu, nous responsables indiens, qu'il ne suffisait pas d'introduire les nouveaux manuels pour obtenir des résultats merveilleux et qu'il faudrait en plus changer la mentalité des enseignants. C'est dans ce sens que nous avons œuvré au CLAIM.
Malheureusement, cette structure ne bénéficie plus de subventions du service culturel de l'ambassade de France en Inde depuis quatre ans. D'où un arrêt brutal de toutes ses activités. Si les partenaires français souhaitent vraiment associer les experts indiens, ils auront certainement intérêt à ressusciter cette structure qui a fait ses preuves au cours de plusieurs années de son existence.

**3. Publications**

Pour inciter nos collègues indiens à se lancer dans l'aventure pédagogique et créatrice, l'AITF a créé une maison d'éditions qui publie leurs travaux sans but lucratif. L'importance est accordée à la production des méthodes et manuels. Deux raisons expliquent l'initiation entreprise par l'Association : pénurie des livres à prix adorable et manque d'éléments culturels indiens dans les méthodes de français. *Mantra, Progresser en Français, A comprehensive French Grammar, Synchronie*, etc.
Nous encourageons également la traduction des ouvrages de langues indiennes vers le français et vice versa : *L'Epreuve du Feu* (recueil de nouvelles tamoules contemporaines en français), recueils de nouvelles de Maupassant en tamoul, Anthologie de la nouvelle québécoise en tamoul, etc. Le journal québécois, *le Soleil*, daté du 25 juillet 2008 en a fait état à la première page de son supplément :

> *« Les auteurs québécois voyagent jusqu'en Inde où ils peuvent maintenant trouver un lectorat tamoul. Un voyage assuré par trois professeurs de l'Université de Pondichéry, ancien comptoir français où l'intérêt pour la langue de Molière persiste. Les mots d'Hubert Aquin, de Michel Tremblay, de Naïm Katan, de Gilles Pellerin ou de Gabrielle Roy peuvent ainsi trouver un écho auprès de dizaines de milliers d'étudiants qui s'initient à la langue et à la culture françaises. »*

L'auteur de l'article, Anne-Sophie Gratte ajoute :

> *«Traduire le concept de crise identiaire québécoise en tamoul, une vieille langue de 3000 ans parlée par 60 millions d'Indiens : voilè le défi relevé par des professeurs de français indiens qui diffusent en tamoul les écrits d'auteurs québécois tels que Michel Tremblay et Anne Hébert. »*

**4. Rencontres**

Vu la taille du pays, l'enseignant de français n'a pas la possibilité de confronter ses connaissances et ses pratiques avec ses homologues sur le plan national. A cela s'ajoute la suppression des bourses qui l'empêche d'être à la page en matière de la didactique du FLE en visitant la France. C'est pour circonvenir ces difficultés que l'AITF organise, outre des stages nationaux, des congrès à l'échelle internationale.

Les congrès internationaux qu'organise l'AITF permettent à celle-ci de trouver aussi une raison supplémentaire pour assurer la survie du français en Inde : celle de créer une ouverture sur les pays francophones. D'une part cela nous permet d'établir un rapprochement avec les pays francophones sur le plan littéraire et culturel, vu l'extraordinaire expansion des littératures francophones. D'autre part, cet intérêt à la

francophonie va dans le sens de l'évolution économique de l'Inde qui cherche à établir les liens de plus en plus amples avec les pays où l'on pratique la langue française. C'est ainsi qu'elle est amenée à réserver dans ses programmes un créneau important aux études francophones : tous les cinq congrès de l'AITF (successivement à Chennai (1995), Pondichéry (1998), Hyderabad (2002), Pondichéry (2007, février 2010), Kullu-Manali (septembre 2010) ont accordé une place importante aux études françaises et francophones.
Ce qui nous chagrine pourtant c'est l'attitude des partenaires français qui hésitent à soutenir toute opération visant à inclure les études francophones, malgré nos efforts pour leur faire comprendre les impératifs du contexte indien.

L'analyse que nous venons de faire montre bien qu'il reste encore beaucoup à faire en Inde. L'AITF préconise donc une collaboration plus judicieuse et plus étroite entre les acteurs concernés. Pour éviter tout malentendu, il est nécessaire de garder présent à l'esprit que l'action que nous engageons n'est nullement à l'opposé de celle que conçoivent nos partenaires français, car nous œuvrons, nous-aussi, en faveur du français.

Mais les objectifs spécifiques tendent à diverger largement entre ces deux. En gros, voilà la différence :

- l'AITF tend à protéger l'enseignement du français dans les établissements officiels indiens, dans les écoles, collèges et universités, en bref un enseignement qui bénéficie d'un statut institutionnel indien et qui tient compte des besoins du pays. Cet enseignement est d'ailleurs de nature holistique, capable de former la personnalité des apprenants à tout point de vue ;
- or les partenaires français visent par contre à inculquer chez les apprenants des notions linguistiques qui leur permettraient peut-être de trouver un travail dans les call-centres, mais qui n'ont qu'un rapport lointain avec les réalités indiennes qu'ils n'ont pas l'occasion de connaître à fond lors de leur bref séjour en Inde.

Nous ne voulons nullement dénigrer leurs efforts qui sont parfois très louables, mais nous déplorons seulement l'intérêt marginal qu'ils manifestent envers cet autre type d'action que nous engageons et dont les résultats seront, à coup sûr, plus fructueux à long terme.

Une concertation plus sérieuse est plus que nécessaire à l'heure où certaines conjonctures semblent favorables grâce aux initiatives de l'AITF, car malgré les difficultés matérielles, l'AITF a entamé des démarches qui contribueront à la consolidation de l'enseignement du français en Inde. Par exemple, l'effort soutenu de l'association pour obtenir le statut d'observateur pour Pondichéry dans les forums des pays francophones. Par suite de nombreuses interventions auprès de l'administration de l'Etat de Pondichéry, ce rêve est sur le point d'être réalisé, car au stade où en sont les choses, le ministre en chef adresse, sur les instances de l'AITF, une demande au gouvernement central qui a décidé de l'appuyer auprès des pays francophones. Les enjeux de cette démarche sont importants. Par exemple, les interactions entre l'Inde et les pays francophones deviendront de plus en plus intenses sur le plan économique et politique, nécessitant ainsi le recours au français.

En somme, la situation du français en Inde exige une concertation plus positive et plus pragmatique entre les partenaires français et indiens. Pour sa part, l'AITF est tout à fait disposée à collaborer avec les partenaires français non seulement pour parer au danger

qui menace l'existence même de l'enseignement du français en Inde, mais aussi pour améliorer cet enseignement à tout point de vue. L'heure est donc venue où tous les acteurs concernés conjuguent leurs efforts afin de pouvoir surmonter les obstacles. Ce qui a motivé cette action, c'est donc le souci de ne pas s'arrêter en si bon chemin et de ne pas laisser périr une longue tradition de l'enseignement du français dans le sous-continent indien.

## Bibliographie

Berthet, S, 2006. *Inde-France, Enjeux culturels, 1870-1962*. Pondichéry : Institut Français de Pondichéry, 676 p.

Carré, I., 1922. *Méthode pratique de langages, de lecture, d'écriture, et de calcul*, Livre du maître. Paris : Armand Colin, 148 p.

K. Madanagobalane cité dans l'article « Concern over move to make regional language mandatory. Will relegate French to a status of third language: expert » in *The Hindu* du 18 mars 2008, Pondichéry.

K.Madanagobalane, R Kichenamourty et al, 2007. *Synchronie I & II* (projet d'innovation pédagogique de la FIPF). Chennai : Samhita Publications.

## Notes

[1] Carré, I., *Méthode pratique de langages, de lecture, d'écriture, et de calcul*, Livre du maître, Paris, Armand Colin, 1922, p.50.
[2] Berthet, S., *Inde-France, Enjeux culturels, 1870-1962*, Institut Français de Pondichéry, 2006.
[3] *ibid.*
[4] *ibid.*

# Apprendre une langue, apprendre une culture : le cas des étudiants vietnamiens apprenant le français

**Nguyen Van Dung**
École supérieure de langues étrangères
Université nationale de Hanoï - Vietnam

**Résumé** : Toute personne désirant posséder une langue étrangère, doit se poser la question suivante avant de commencer cet immense chantier : Qu'est-ce qu'apprendre une langue : un système linguistique, c'est-à-dire le système phonétique et phonologique, les règles grammaticales, le vocabulaire ? Ceci est-il suffisant pour entrer en contact avec les natifs de cette langue ? En effet, dans la communication interculturelle, beaucoup de facteurs peuvent bloquer la communication même quand l'étudiant possède une certaine connaissance linguistique. Nous voulions donner ici des exemples concrets de situations de communication qui demandent très peu de connaissance linguistique mais surtout des connaissances culturelles sur la France et le Vietnam. Aussi constatons-nous que l'apprentissage d'une langue est indissociable de celui d'une culture.

**Mots-clés** : politesse linguistique, termes d'adresse, culture française, culture vietnamienne

**Abstract**: Every person wanting to have a foreign language, must settle following question before beginning this huge construction site: Learn what a language: a linguistic system, that is to say the phonetic system and phonologique, the grammatical rules, the vocabulary? Is this sufficient to get into contact with the natives of this language? In effect, in intercultural communication, many mailmen can block communication when the student has a certain linguistic knowledge. We wanted to give concrete examples of situations of communication here which ask for little linguistic knowledge but especially for cultural knowledge on France and the Vietnam. Also we note that the study of a language is inseparable of that of a culture.

**Key words**: linguistic politeness, terms of address, French culture, Vietnamese culture

Ayant appris le français dans les années où le Vietnam venait de sortir de la guerre contre les Américains avec des professeurs qui étaient formés pendant la période de la colonisation française, j'ai eu beaucoup de difficultés, malgré mes connaissances assez solides en langue, à entrer en contact avec les natifs de cette langue, lors de mon premier séjour en France. Quand j'étais étudiante sortante, j'ai obtenu une bourse de l'Ambassade de France au Vietnam pour aller faire un stage de perfectionnement linguistique et méthodologique au CAVILAM de Vichy et au CIEP à Sèvre.

Je suis allée à Paris avec une dizaine de professeurs de français, mes aînés, tous ont été sélectionnés par concours de langue. Le premier jour, nous nous sommes promenés dans Paris. Quand on est passés devant le Bois de Vincennes, pas loin de notre hôtel (lieu d'accueil avant d'aller à Vichy), un enfant courait vers nous et nous a posé cette question : *Il est quelle heure ?*
Personne n'a compris. Il a répété une fois, deux fois puis un peu énervé, nous a montré ma montre (chacun d'entre nous avait une montre). Nous avons éclaté de rire car n'ayant jamais appris cette structure, nous n'avons pas compris la question de ce garçon. Nous avons toujours appris à poser des questions avec inversion du sujet. Dans ce cas précis, cette question doit être formulée comme suit : *Quelle heure est-il ?* En plus, pendant notre apprentissage qui a duré cinq ans, nous n'avons jamais entendu parler un enfant.
Un autre exemple du même séjour. Après Vichy, nous sommes allés à Sèvres, au CIEP pour continuer à nous perfectionner en didactique du français. Un jour, la Directrice de la Section de français a changé de coiffure, avec des cheveux plus courts. Un étudiant lui a fait cette remarque, un compliment : *« Madame, vous êtes tondue à neuf.* » Cette dame n'a pas pu s'empêcher de rire et l'étudiant de lui expliquer qu'il avait appris par cœur cette expression dans « Mme Bovary » de Flaubert. Effectivement, un extrait de celui-ci a été expliqué en classe : Le repas de noces (« *Les messieurs étaient tondus à neuf* »).

Des exemples de ce type ne sont pas rares et concernent tout apprenant d'une langue étrangère qu'elle soit le français, le vietnamien ou autre. Tout ceci est lié également à des méthodes d'apprentissage du français à cette période, françaises ou locales, qui n'ont pas privilégié la communication et qui s'étaient basées sur la littérature et l'écrit.

Certains faits linguistiques et actes de langage qu'on croit universels et qu'on est sûr de pouvoir les réaliser quand on possède le système linguistique ne le sont pas. Il s'agit par exemple des termes d'adresse, des actes tels que la salutation, le remerciement, l'excuse, le questionnement, la requête etc.
Dans cette communication, je me limite à l'utilisation des termes d'adresse et aux questions sur la famille, sur l'âge et sur salaire qui sont normales au Vietnam mais tabous en France.

**1. Les termes d'adresse**

Sans entrer dans les détails des termes d'adresse (Nguyen Van Dung, 2000, 2005) nous connaissons tous qu'en français, pour se nommer, il y a les pronoms personnels j**e/ nous** ; pour nommer son ou ses interlocuteur (s), il y a t**u/vous** et pour désigner les absents de la conversation, les pronoms de la troisième personne **il/elle** – **ils/elles** au singulier et au pluriel. Pour apprendre par cœur ces pronoms, un quart d'heure suffit mais leur utilisation n'est pas si simple.

Dans les méthodes de français, dans les années 95 comme ***Le Nouvel Espaces***, 2000 comme ***Studio 100*** ou les plus récentes comme ***Alors, Écho, Latitude,*** les auteurs ont tout à fait raison d'introduire, dès les premières unités[1] ces termes indispensables dans la communication. Cependant leur utilisation n'a pas été reprise de façon explicite dans les niveaux plus avancés bien qu'ils soient conscients qu'il s'agit au début d'apprentissage d'utilisation élémentaire de ces pronoms :

*« Dans ce premier contact, on se limitera aux cas simples d'emploi de cette forme de la politesse verbale : relation de non-égalité entre les interlocuteurs dus à l'âge, à la fonction, au rôle…* (**Alors ?** Niveau 1 Guide pédagogique p 46)

Il est vrai que l'utilisation de **vous** est obligatoire dans des situations formelles, entre personnes qui se voient pour la première fois, ou entre adultes et enfants, … mais dans très peu de méthodes au niveau avancé, on apprend aux élèves quand on peut changer de pronom, passer du **vous** au **tu** et même du **tu** au **vous**. Pourquoi y a-t-il des gens qui se tutoient entre eux mais qui se vouvoient en public ? Pourquoi les conducteurs se tutoient quand ils ne se connaissent pas ? etc.
On ne leur a pas non plus enseigné que les pronoms existent par paire mais pourquoi un gendarme tutoie un malfaiteur et que celui-ci est obligé de le vouvoyer.

Selon Laroche-Bouvy (1980), il est de règle d'utiliser le **vous** quand on entre en contact avec quelqu'un pour la première fois et que les Français ne sont pas contents quand leurs interlocuteurs les tutoient considérant cet acte comme un empiètement de leur espace personnel : une injure, un mépris. Même remarque chez Perret (1968) mais dans l'autre sens, le fait de considérer quelqu'un comme un proche, comme intime, le rabaisse, par exemple : des gendarmes qui tutoient les malfaiteurs.
Ceci est difficile pour les natifs de langues ayant peu de pronoms personnels. Parfois, en France, aux arrêts de bus, j'ai entendu un Africain poser une question à un Français en utilisant **tu.** J'ai constaté que ce dernier, d'un air mécontent et froid, lui a répondu en utilisant **vous** ou un terme d'adresse respectueux.

Africain : *Tu as l'heure ?*
Français : *Il est 10 heures, Monsieur.*

Prenons un autre exemple que j'ai trouvé dans un roman de Didier Daeninckx. Deux anciens amoureux se sont quittés et ne se sont revus que 15 ans après. Pendant ces années, ils continuaient à s'écrire et se tutoyaient. Quand ils se sont retrouvés en face à face, la femme (Laurence) a vouvoyé son ancien ami (Guy) et l'a mis dans une situation embarrassante.

*« J'ai essayé de la tutoyer comme elle le faisait dans ses lettres mais elle ne cessait de revenir au **vous**, l'insupportable distance de la politesse. »*

Ainsi, quand ils étaient loin l'un de l'autre, ne mesuraient-ils pas la distance qui les séparait. L'utilisation de **vous** confirme la distance entre les gens qui ne sont plus intimes et qui sont pour le moment égaux, comme le disent Brown et Gilman (1960).

Des exemples de ce type ne sont pas rares. Prenons-en encore un que j'ai vécu moi-même. Dans les années 80-90, une professeure française a fait plusieurs missions dans mon département au Vietnam. Je l'ai accompagnée pendant l'un de ses séjours. Au téléphone, elle m'a tutoyé mais une fois face à face, elle est revenue au **vous**. J'étais très embarrassée et comme je ne savais pas comment réagir à cette situation, j'utilisais **vous** car à mon avis, nous ne nous connaissions pas assez bien pour pouvoir changer de terme.[2]

Le système des termes d'adresse en vietnamien quant à lui, est aussi complexe, même plus complexe que celui du français car à côté des pronoms personnels, les termes de parenté assurent les mêmes fonctions que ces derniers. Il faut se situer par rapport à

son interlocuteur et l'appeler correctement en fonction de son âge, de son statut dans la famille, dans la société. Il existe beaucoup d'anecdotes en langue vietnamienne sur l'utilisation de ces termes même chez les Vietnamiens.
Un homme d'une soixantaine d'années rentre à son village, un enfant de 10 ans le nomme ***em*-petit frère** car son père est le cousin du père de celui-ci mais d'un rang supérieur.
Une fois, j'étais au village de mon mari. Le dernier a nommé une femme beaucoup plus jeune que lui ***chị*- grande sœur** (par politesse, il l'a déjà haussée d'un rang). A côté de nous, une vielle tante de mon mari l'a tout de suite corrigé:
« *Vous devez la nommer cô* **- tante** *car c'est la cousine de votre mère. »*

Pour les francophones, dans des situations semblables, la langue française peut nous rendre service. La paire **je/vous** marche très bien ici.

Ce système de parenté panique parfois les étrangers qui ne possèdent pas bien le système. Certains essaient de ne pas utiliser de termes d'adresse mais abondent leurs énoncés de particules de politesse, croyant rester corrects dans la communication. Malheureusement, cela n'est pas suffisant en langue vietnamienne. L'exemple que Hoang Anh Thi (1993) a donné sur l'utilisation des termes chez les étudiants japonais est très significatif.
Un étudiant japonais qui apprenait le vietnamien à l'Université de Hanoï est allée chez un étudiant vietnamien, son camarade de classe. Celui-ci était absent, il n'y avait que ses parents. En voici le dialogue que nous traduisons littéralement entre le japonais et les parents de son camarade.

Le Japonais : *Bonjour Monsieur, bonjour Madame*
Les parents : *Bonjour neveu, longtemps déjà venir à la maison.*
Le Japonais : Particule de politesse pour dire son accord, *pardon en ce moment très occupé,* particule de politesse.
Les parents : *Déjà manger du riz mot d'interrogation ?*
Le Japonais : Particule de politesse pour dire son accord, *déjà mangé,* particule de politesse.

En écoutant ce dialogue, tout vietnamien natif sait qu'il s'agit d'un étranger qui parle vietnamien. Si les parents de son camarade peuvent ne pas le nommer, lui, il doit le faire car en rang inférieur, on est obligé de nommer son interlocuteur. Ce fait est un signe de respect vis-à-vis de l'autre.

On peut trouver facilement d'autres exemples d'omission de termes d'adresse mais dont l'utilisation n'est pas gratuite entre natifs dans certaines situations. De temps en temps, je vais en mission à Hochiminh -ville. Quelquefois, comme il y a eu trop de passagers, Vietnam-airlines a surclassé certaines personnes dont moi-même. J'ai constaté qu'en première classe, les hôtesses de l'air étaient plus polies car elles s'adressent à nous plus correctement. Par exemple, au moment où elles nous servent du thé, si, en classe économique, elles disent : « *Xin mời dùng trà*- Prière de prendre du thé », en première, elles disent : « *Thưa cô, cháu mời cô dùng trà* – particule de politesse Tante/Madame, je/nièce prier vous/tante de prendre du thé ». Dans le premier énoncé, le destinataire est inconnu, le terme d'adresse est un terme zéro et dans le deuxième, le destinataire est nommé avec respect : particule de politesse « thưa » et reprise du terme d'adresse. Étant native et linguiste, je suis très sensible à ce changement de terme.

Transposer les termes d'adresse d'une langue à une autre, n'est donc pas toujours facile même quand il s'agit d'énoncés très simples.

Quand nous avons passé un long séjour en France, je connaissais Marie-Claire, une petite française de 11 ans qui était de la même classe que ma fille. Marie-Claire voulait parler vietnamien, quelques mots seulement pour montrer à ses parents, grands-parents, frères, cousins, cousines et amis qu'elle avait une amie vietnamienne qui lui apprenait cette langue. Elle voulait seulement dire : « Je m'appelle Marie-Claire, j'ai 11 ans. » Mais ce n'est pas si simple en vietnamien car Marie-Claire doit se nommer en fonction de son interlocuteur ou de ses interlocuteurs. Tous les rapports de force se jouent dans ce simple énoncé : aux grands-parents, elle doit se nommer : ***cháu*/petite-fille**, quand elle s'adresse à ses parents, ***con*/enfant**, à ses frères ***chị*/grand-sœur** ou ***em*/petite sœur** et ainsi de suite. Cela a beaucoup amusé Marie-Claire qui, enfin, a renoncé à le faire jugeant cela trop compliqué.

Une autre difficulté dans l'appellation de quelqu'un consiste dans le fait de le nommer par son nom et/ou son prénom. Il y a des interférences dans les deux systèmes. Les Vietnamiens utilisent Monsieur, Madame, Mademoiselle suivi de prénom car les noms ne jouent pas assez le rôle d'identification dans notre langue[3]. Une fois, au département de français nous avons organisé une petite fête avant le départ d'un expert français Georges Z. Celui-ci a fait un petit discours en remerciant les enseignants et les étudiants pour leur collaboration. Il a quand même fait une remarque sur l'utilisation des noms propres : en français, on ne peut pas utiliser M, Mme ou Mlle après le prénom. Tout de suite après, un étudiant a pris la parole pour le remercier et a commencé ainsi son discours : Cher Monsieur Georges. Tout le monde a éclaté de rire.

Sur ce sujet, j'ai fait une enquête sur 1769 noms et prénoms d'étudiants (Nguyen Van Dung, 2003) et constaté que plus de 30% d'entre eux ont comme nom de famille Nguyen. D'autres chercheurs ont même montré que dans certains villages, Nguyen est l'unique nom de famille. Dans ce cas là, si vous appelez quelqu'un Monsieur Nguyen ou Mme Nguyen, cela n'a pas de sens.

**2/ Questions sur l'âge, sur la famille, sur le salaire**

Ces questions sont considérées comme indiscrètes par les Français car effectivement, il y a empiètement du territoire. Goffman (1973), le sociologue américain a identifié huit catégories de territoire [4]dont l'espace personnel qui est la bulle, la sphère qui entoure un individu et où toute pénétration est ressentie par lui comme un empiètement qui provoque une manifestation de déplaisir et parfois un retrait. Dans ce cas, ces questions sont des actes menaçant la face de celui qui les subit. Il y a donc l'offense du territoire. J'ai une collègue française d'une quarantaine d'années. Elle est célibataire. Elle me dit que ces questions l'ont tellement irritée qu'elle a décidé de se présenter comme suit à tous les Vietnamiens qu'elle rencontre pour la première fois : Je m'appelle Isabelle, j'ai 40 ans, je ne suis pas mariée et je n'ai pas d'enfants.

**Question sur l'âge**

Quand on voit quelqu'un pour la première fois, on lui demande très souvent son âge pour pouvoir nommer correctement quelqu'un car le système des termes d'adresse en

vietnamien est construit en partie sur l'âge. L'âge est un élément valorisant, la société vietnamienne étant une société fondée sur les principes confucéens qui consistent à respecter les personnes âgées (parmi les cinq relations cardinales, nous trouvons le respect du fils envers le père, le jeune envers le vieux, l'ami moins âgé envers l'ami plus âgé). On ne cache pas son âge, on en est fier. Cependant, ceci commence à changer. On ne cache pas toujours son âge mais dans certaines situations, on évite d'en parler. J'ai remarqué qu'à un jeu télévisé, le présentateur évite de parler de l'âge des joueurs en lisant leur fiche de présentation et il le dit clairement : on ne parle pas de son âge.

**Question sur la famille**

Les questions telles que : *Vous êtes marié/e ? - Combien d'enfant/s avez-vous ?* sont des questions qui suivent normalement la question sur l'âge. L'explication est qu'au Vietnam, la famille, les enfants jouent un rôle très important. Pour être heureux, il faut avoir une famille nombreuse. Avant, les familles avaient normalement 5 ou 6 enfants. Maintenant, avec le planning familial, chaque couple en font deux en général. Sont considérés comme malheureux des gens célibataires ou mariés qui n'ont pas d'enfants.

**Question sur le salaire**

Au Vietnam, pendant longtemps, avec l'économie étatique, tout le monde connaissait le salaire de tout le monde. Même maintenant, dans le secteur public - dans mon université par exemple, la fiche de paie est circulée d'une main à l'autre. L'explication est assez simple : l'écart des salaires étant minime, il n'y a pas de quoi être jaloux. A la campagne elle est systématique après la question sur l'âge et la famille. Cependant, depuis un certains temps, en ville, avec l'économie de marché, si on travaille dans le secteur privé, l'écart est grand entre différents postes. Certaines personnes ne parlent plus de leur salaire et parfois refusent d'y répondre si les gens insistent.
Face à l'évolution de la société vietnamienne, des enquêtes sur ces sujets s'avèrent nécessaires

**En guise de conclusion**

Apprendre une langue c'est d'acquérir des références d'une autre culture quand on n'est plus « vierge de tout savoir culturel » (Zarate, 1985). Il est donc indispensable de dépasser les effets de l'ethnocentrisme et d'avoir un consensus entre sa langue et culture d'origine et celles de l'Autre. Nous ne devons pas rejeter ni adhérer systématiquement à cette nouvelle culture mais reconnaître et accepter la différence. L'altérité est la clé qui nous aide à découvrir d'autres cultures, d'autres systèmes linguistiques sans négliger les universaux offerts par les langues et les cultures dans un esprit de diversité et de plurilinguisme.

**Bibliographie**

André-Laroche-Bouvy, D. 1984, *La conversation quotidienne*, Essai, Didier/Credif.

Bakhtine-Volochinov. 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Ed de Minuit.

Brown, R., Gilman, A. 1960, "The pronouns of power and solidarity", Sebeok, pp. 253-276.

Goffman, E. 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Ed de Minuit.

Nguyen Van Dung. 2000, La Représentation de la politesse au Vietnam dans la littérature contemporaine, thèse de doctorat, Université de Rouen, Dir : Bernard Gardin.

- 2003, « Les noms propres en français et en vietnamien », *Revue scientifique de l'Université nationale de Hanoï,* pp 35-46.

- 2005, « Les influences culturelles sur l'apprentissage du français », *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Paris : Éditions de l'Ecole Polytechnique - sous la direction d'Olivier Bertrand, pp 71-78.

Hoang Anh Thi. 1993, « La culture vietnamienne dans la communication et l'enseignement du vietnamien aux étrangers », *Vietnam des problèmes linguistiques et culturels* – ESLE et Association des linguistes vietnamiens.

Perret, D. 1968, « Termes d'adresse et d'injures », Cahier *de lexicologie* n° 12.

Zarate, G. 1985, Enseigner une culture étrangère, Paris : Hachette.

**Méthodes de français**

Cappelle, G. Gidon, N. 1995, *Le Nouvel Espace 1,* Hachette.

Lavenne, C. Bérard, E. Breton, G. Canier, Y. Tagliante, C. 2001, *Studio 100 niveau 1*, Didier.

Di Guira, M. Beacco, J-C. 2007, *Alors ? Niveau 1* - A1 du CECR Didier et Guide pédagogique.

Girardet, J. Pécheux, J. 2008, *Écho 1,* CLE International.

Mérieux, R. Loiseau, Y. 2009, *Latitudes 1,* Didier.

## Notes

[1] Les auteurs utilisent différents termes pour désigner une unité pédagogique : dossiers *(Nouvel Espaces),* séquences *(Studio),* unités *(Alors et Écho),* modules *(Latitude).*

[2] Une française qui était lectrice dans mon département m'a conseillé de ne jamais prendre d'initiative dans le changement de termes car n'étant pas native de cette langue et de cette culture, il m'est difficile de mesurer la/les distances que me séparent avec les Français.

[3] Sauf dans le cas des grandes personnalités comme le Président Ho Chi Minh ou le Vice-président Ton Duc Thang. Par respect, les enfants les nommaient en utilisant leur nom de famille l'oncle Ho, l'oncle Ton. Cette pratique n'est plus usuelle actuellement même quand il s'agit de grandes personnalités. Par exemple, on ne nomme pas le Président Nguyen Minh Triet l'oncle Triet mais on doit le nommer en utilisant son nom et son prénom.

[4] Dans « La mise en scène de la vie quotidienne » 1973, Goffman développe la notion du **territoire**. Partant d'un territoire spatial qui est soit fixe soit situationnel, l'auteur en aborde d'autres qui ne sont pas forcément spatiaux. Il s'agit de l'espace personnel, la place, l'espace utile, le tour, l'enveloppe, le territoire de la possession, les réserves d'information, les domaines réservés de la conversation.

# Perspective nouvelle et culture traditionnelle[1]

**Zhihong Pu**
Université Sun Yat-sen

**Résumé** : La perspective actionnelle par tâches privilégiée par le CECR influence toute l'Europe dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Cette perspective, toute nouvelle pour l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en Chine, convient-elle au contexte chinois riche d'une culture d'apprentissage de plusieurs milliers d'années ? A travers l'analyse des caractéristiques de cette perspective et notamment celles de la culture éducative chinoise, on remarque qu'il existe bon nombre d'impacts entre elles. Ainsi, dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en Chine se posent les interrogations suivantes: faut-il adopter la perspective actionnelle par tâches théoriquement plus avancée ou garder la dite culture chinoise tournant rond sur elle-même, ou encore adapter la perspective actionnelle par tâches aux contextes chinois?

**Mots-clés** : CECR, culture d'apprentissage chinoise, perspective actionnelle, tâche

**Abstract** : The action-oriented didactics by tasks highly praised by Common European Framework of Reference for Language (CEFRL) has influenced the whole Europe in learning, teaching and assessment of languages. Is it suitable for China whose learning culture has lasted for thousands years? Many conflicts are discovered between the action orientation didactics and the Chinese learning culture by analyzing their respective characteristics. Thus, as for the foreign language teaching / learning in China, should we adopt the action-oriented didactics which is more advanced in theory or keep the well-operating Chinese learning culture, or adapt the action-oriented didactics to the Chinese environment?

**Key words** : action-oriented, CEFRL, Chinese learning culture, task

Le *Cadre européen commun de références pour les langues* (appelé ci-après CECR) privilégie dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes une perspective actionnelle : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans

des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2001). La perspective actionnelle (appelée ci-après PA) par tâches privilégiée par le CECR influence toute l'Europe dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Cette perspective, toute nouvelle pour l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en Chine, convient-elle au contexte chinois riche d'une culture d'apprentissage de plusieurs milliers d'années ? Aussi cet article souhaite-t-il mettre en regard les caractéristiques de la PA par tâches et la culture d'apprentissage chinoise pour voir si elles sont compatibles dans le contexte chinois.

**1. La PA par tâches et l'intégration européenne**

La perspective actionnelle par tâches appliquée dans l'enseignement/apprentissage des langues consiste en l'apprentissage des savoirs, mais principalement en l'étude et la résolution de problèmes réels rencontrés dans la vie sociale en investissant les savoirs acquis et en apprenant des nouvelles savoirs. En voici ses caractéristiques : L'accent mis sur l'apprendre à communiquer au travers des activités d'échanges interactives en langue cible ; l'introduction des textes authentiques dans la situation d'apprentissage ; les apprenants se concentrent non seulement sur la langue, mais aussi sur le processus de l'apprentissage ; une amélioration des expériences personnelles de l'apprenant comme éléments importants contribuant à l'apprentissage en classe ; une tentative de lier l'apprentissage de la langue en classe avec sa réutilisation en dehors de la salle de classe ; la situation-problème comme pivot de l'enseignement/ apprentissage mobilise les actions, les expériences, les coopérations des membres du groupe et les réflexions créatives ; les participants, au travers de leurs tâches et la résolution des problèmes, réfléchissent sur leurs propres expériences, et s'enrichissent en apprenant les uns des autres. Ils apprennent dans les actions, dans l'autoréflexion. Ils acquièrent le savoir-apprendre dans l'apprentissage et se perfectionnent dans la coopération.

La perspective actionnelle par tâches révèle un changement de conception de l'éducation : les apprenants deviennent des acteurs sociaux ; apprendre ne se limitant plus aux simulations en classe, il s'agit d'accomplir des tâches réelles dans la vie sociale ou une activité langagière dans un contexte social. Ce changement de conception conduit à des changements de politiques éducatives, de programmes, de méthodologie de l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes.

Le CECR réunit les concepts d'action, de tâches et de compétences en mettant l'accent sur la PA par tâches pour développer un ensemble de compétences des apprenants. Apprendre une langue, c'est apprendre et acquérir en classe et hors de classe des connaissances et compétences liées directement à la vie, puis les réutiliser dans la vie (en continuant à apprendre et à se perfectionner). Ces compétences concernent les compétences générales (savoirs, aptitudes et savoir-faire, savoir-être ainsi que savoir-apprendre) et les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques). « L'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CECR, 2001) On passe de l'enseignement/apprentissage des langues à l'éducation et la formation des apprenants. Cette PA implique le but de l'intégration européenne : « Parvenir à une plus

grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». (CECR, 2001).

**2. Des caractéristiques de la culture d'apprentissage chinoise**

La Chine a une culture éducative longue de milliers d'années, et notamment marquée par le confucianisme depuis plus de 2000 ans. L'équivalent du mot « apprentissage » en chinois se compose de deux caractères « *xue xi* ». Dans l'antiquité, les Chinois utilisaient séparément les deux mots. Selon l'étymologie, *xue* veut dire imitation, il consiste essentiellement à acquérir des connaissances par imitation: expériences directes ou indirectes ; *xi* veut dire révisions ou exercices ; c'est consolider les connaissances apprises par la révision. Donc, *xue xi* se centre sur les savoirs et fait appel à la pratique guidée par des exercices et à la mémorisation. Si l'on retient avec J.-P. Cuq (2003) comme procédures méthodologiques essentielles de l'enseignement/apprentissage les suivantes : établir des objectifs d'apprentissage, choisir des supports et des activités d'apprentissage, déterminer les modalités de la réalisation de ces activités, gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies et définir des modalités d'évaluation, on peut en dégager les caractéristiques essentielles suivantes de la culture traditionnelle de l'apprentissage chinoise.

1. En tant qu'objectif de l'apprentissage, le concept de « *gong li* » (utilité) marquait bien la visée des apprenants, c'est-à-dire les avantages et les intérêts rapportés par l'apprentissage. Confucius a préconisé : « *xue er you ze shi* »[2] (« Quand on estime avoir assez étudié, on s'engage dans une fonction »). Ici la fonction concerne la fonction officielle, c'est-à-dire après un apprentissage suffisant, on s'engage dans une carrière de fonctionnaire. Zhao Heng, un empereur de l'époque Song, a dit dans « Conseils sur l'apprentissage » : « *shu zhong zi you huang jin wu, shu zhong zi you yan ru yu* »[3], c'est-à-dire « apprendre et obtenir les honneurs et titres à travers les examens constituaient la meilleure voie de la vie, on pouvait en obtenir de la richesse et de belles femmes ». Cette conception de l'apprentissage révèle une forte couleur utilitariste : on apprend pour avoir plus tard des honneurs et des titres. Les apprenants s'encourageaient souvent avec un dicton : *shi nian han chuan, yi zhao gao zhong, guang zhong yao zhu.* (« Etudier dur dix ans pour réussir un jour au concours impérial[4] et retourner avec un bon titre et de l'honneur au pays natal afin d'honorer la famille, les ancêtres et la région »). Ils considéraient l'apprentissage comme une opportunité de changer leur sort et leur statut social.

2. Cet utilitarisme se traduisait par un enseignement/apprentissage en vue des examens. On recherchait toujours et par tous les moyens la réussite aux examens ou aux concours. En conséquence, les apprenants, devenus une 'machine à examens' ou un récipient de connaissances, étudiaient pour avoir de bonnes notes en classe, puis des certificats, un diplôme, tout cela afin d'accéder à une meilleure position sociale dans la vie active. Ils ne portaient pas ou peu d'attention sur l'acquisition d'autres compétences, telles que le savoir-être, le savoir-apprendre, le savoir-faire…

3. Une centration sur les connaissances. Dans la tradition, le *dao* constituait le contenu principal de l'apprentissage. *Dao* comprenait le *dao* du ciel (connaissances sur la nature) et le *dao* de l'homme (les connaissances sur la société et sur l'homme). Dans l'éducation traditionnelle, le *dao* de l'homme désignait les connaissances historiques, culturelles, éthiques et morales. Confucius a dit : *zhi yu xue, zhi yu dao*[5] (« se résoudre à apprendre,

c'est se résoudre au *dao* »). « *xue ji* »[6] insiste : « Il faut connaître le *dao*, croire au *dao* et respecter le *dao.* » Aussi, l'apprentissage est-il devenu l'accumulation des expériences antérieurement faites par les générations précédentes, autrement dit la réception et la reconduction individuelle des connaissances et des expériences existantes au travers des imitations, des exercices de répétition et de mémorisation.

4. Une centration sur le professeur. Dans l'éducation traditionnelle, le professeur se plaçait au centre du dispositif éducatif. En tant que détenteur de savoirs, il prodiguait des connaissances, dirigeait, contrôlait et corrigeait les élèves. Les apprenants attentaient beaucoup de leur professeur et le respectaient avec référence et obéissance. Le processus de l'apprentissage restait basé sur une réception passive, à sens quasi-unique et verticale du professeur vers les apprenants ; peu de questions-réponses entre eux, car des questions risquaient de menacer la face du professeur ou celle de l'apprenant interrogeant : ou bien celui-là n'avait pas bien expliqué ou celui-ci était trop « bête » pour comprendre ; encore moins de discussions entre les apprenants. Les études restaient mécaniques, étouffantes…

5. Un apprentissage replié sur la classe et sur l'école. Le confucianisme valorisait le travail intellectuel et dévalorisait le travail manuel. Mencius, un de ses fondateurs, a prôné : « *lao xin zhe zhi ren, lao li zhe zhi yu ren, zhi yu ren zhe shi ren, zhi ren zhe shi yu ren. Tian xia zhi tong yi ye.* »[7] (« Ceux qui font le travail intellectuel dominent, ceux qui font le travail manuel sont dominés, les dominés pourvoient aux besoins des dominants, telle est la loi universelle. ») On considérait l'apprentissage comme l'appropriation des savoirs dans les livres et auprès des professeurs. Les activités se déroulaient uniquement en classe et dans l'école. Tout comme le dit une ancienne maxime chinoise : *liang er bu wen chuang wai shi, yi xin zhi du sheng ren shu* (« sourd à tout ce qui se passe hors de la fenêtre et (se) plongé de tout cœur dans les études des ouvrages des Sages »). Le travail manuel et les pratiques sociales étaient sous-estimés, voire méprisés. On négligeait l'apprentissage dans la pratique, dans le vécu et dans la société, sans parler de l'acquisition des aptitudes pratiques et des savoir-faire dans des activités sociales réelles. Les gens formés ainsi étaient qualifiés par les travailleurs comme « ne sachant travailler de ses quatre membres ni distinguer les cinq espèces de céréales ».

6. Un système d'évaluation sommative porté sur les acquis ou plutôt sur la mémorisation des connaissances au lieu de la créativité, et un système d'évaluation normative (Cuq, 2005 : 211) qui classait les apprenants les uns par rapport aux autres. Ce système trouve son origine dans le système des examens impériaux datant de l'époque de l'empereur Suiwendi en 583. Il s'agissait d'un système d'examens de sélection des intellectuels. Le gouvernement choisissait parmi eux ses fonctionnaires. Les examens se divisaient en niveaux provincial, ministériel et impérial. Ceux qui réussissaient passaient alors les examens du niveau supérieur. Le contenu des examens consistait en dissertations sur les classiques des Sages. Après une existence de plus de 1300 ans, le système des examens impériaux a été aboli en 1905. Néanmoins, il influence encore actuellement l'éducation en Chine. Par exemple, le concours national d'entrée universitaire, les tests nationaux niveaux 4, 6 et 8 dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères sont la trace de ce mode de sélection et de possibilité de changement de statut social. Pour des raisons techniques et d'équité pour tout le monde, les examens ou tests actuellement en vigueur prédéterminent les contenus des manuels ou des supports d'enseignement, le contenu des examens ou tests portent essentiellement sur les

connaissances mémorisées,... selon lequel les enseignants et les apprenants effectuent leur apprentissage avec énormément d'exercices et d'examens simulés. Aussi, tournant autour du « bâton » de l'examen et noyés dans des examens préparatoires, les apprenants manquent d'autonomie, de personnalité et de créativité dans l'apprentissage.

7. Considérer l'apprentissage à l'école et négliger celui de la vie. Dans la tradition, on comprenait l'apprentissage au sens étroit : l'appropriation dans le contexte institutionnel qu'est l'école. L'école n'envisageait que les contenus, les éléments visés de l'appropriation, mais négligeait tant le processus d'apprentissage que l'acquisition d'un savoir-apprendre, c'est-à-dire la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant son apprentissage. Mais, comme nous l'ont appris notamment les travaux de Holec, « L'apprenant doit savoir apprendre. » C'est « l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates » (1992 : 46). Le savoir-apprendre doit constituer l'un des objectifs de l'enseignement afin de rendre l'apprenant de plus en plus autonome. Grâce à ce savoir-apprendre, après avoir acquis les compétences nécessaires et les savoirs fondamentaux de sa discipline, l'apprenant peut continuer à se former et se perfectionner après sa sortie de l'école.

### 3. Un regard récapitulatif

Après avoir analysé les caractéristiques de la PA par tâches et de la culture d'apprentissage chinoise, on peut établir un tableau comparatif entre elles.

| | Culture chinoise | PA |
|---|---|---|
| Statut de l'apprenant | Récepteur d'informations | acteur social |
| finalité | utilité : bonnes notes, diplôme, certificat, changement de statut social | acquérir des compétences diverses : compétences générales et compétence à communiquer langagièrement |
| attention | aux savoirs | pas seulement aux savoirs (aux compétences avec tout ce qu'elles impliquent : savoirs, savoir-être, savoir-faire, et savoir-apprendre) |
| centration | sur le professeur, enseignement de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant | sur l'apprenant |
| didactique | enseigner/apprendre | former, éduquer |
| activités d'apprentissage | accepter passivement auprès du professeur ou dans les livres. | activités sociales ou celles liant directement à la société |
| modalité d'activités | s'enfermer en classe, dans l'école. | co-action en classe ou dans la société |
| succession | apprentissage à l'école | apprentissage tout au long de la vie |
| vécu d'apprenants | peu important | important |

Tableau 1 : Caractéristiques de la PA et de la culture d'apprentissage chinoise

Dans ce tableau, on remarque en particulier que la succession de l'apprentissage désigne ici, au lieu de la progression des syllabus ou des activités choisies de l'enseignement, le parcours d'appropriation dans le temps : la période scolarisée et l'ensemble de la vie.

La perspective actionnelle insiste sur la formation pour un « apprentissage tout au long de la vie », alors que dans la culture d'apprentissage chinoise, elle se limite à la période à l'école. Quant au vécu des apprenants, la culture chinoise accorde une importance considérable aux expériences des ancêtres, notamment des Sages historiques, et néglige les expériences personnelles des apprenants.

En résumé, la culture traditionnelle d'apprentissage chinoise se caractérise par une centration sur les connaissances, sur la restitution d'un savoir immuable, sur le professeur, sur l'école. Elle reflète « une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant. » (*Petit Larousse*, 1997 : apprenant). Elle se rapproche de la théorie du béhaviorisme ou apprentissage par conditionnement qui « réduit l'individu à un organisme, et l'apprentissage à des phénomènes purement physiologiques… l'apprenant doit répéter, il doit acquérir des habitudes ; il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses. »(Cuq, 2003 : 20), alors que la PA met l'accent sur la formation des compétences, sur l'apprenant, sur les activités sociales. La didactique ne se limitant plus à enseigner/apprendre les savoirs, vise à éduquer/former les citoyens. L'apprenant est devenu avec la PA le vecteur du processus d'apprentissage et un acteur social possédant une identité personnelle. Son apprentissage se déroule « comme une forme de médiation sociale » (Cuq, 2003 : 20). C'est-à-dire qu'on apprend également à établir et à maintenir les liens de sociabilité avec les partenaires afin de réussir une tâche ou un projet. En tant qu'acteur social, l'apprenant, en co-action et en coopération avec autrui en classe, à l'école et dans la société construit le savoir et les compétences. Aussi, sur le plan théorique, la PA est plus avancée ou plus large dans sa prise en compte de la complexité des processus d'enseignement/apprentissage.

Depuis ces dernières décennies, avec la réforme et l'ouverture de la Chine vers l'extérieur, le système éducatif chinois a connu certaines réformes. Cependant sa structure traditionnelle perdure. Par exemple, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la méthode traditionnelle grammaire/ traduction domine toujours à l'échelle nationale, malgré certains éléments « nouveaux » introduits, tels que les exercices structuraux de la méthode audio-orale, et plus d'attention aux documents authentiques, aux connaissances culturelles et à la compétence de communication, notions issues de l'approche communicative… Cette culture d'enseignement/ apprentissage, grâce à sa longue histoire, sa cohésion interne, ainsi qu'à sa cohérence avec le système éducatif chinois actuel, fonctionne bien dans le contexte chinois. Certains lecteurs étrangers constatent que « les apprenants chinois ne maîtrisent pas une langue étrangère moins bien que les apprenants européens formés aux approches communicatives »[8]. Des professeurs chinois sont fiers de leur méthode qu'ils qualifient d'« éclectique », parce qu'elle convient, selon eux, au contexte de l'enseignement/ apprentissage de la Chine. Aussi, sur le plan pratique et en apparence cette culture d'enseignement/apprentissage « tourne rond » comme un moteur conçu selon des principes éprouvés de longue date.

Or, aujourd'hui, dans un monde où explosent de nouvelles connaissances et techniques, qui évoluent aussi du jour au lendemain, et où le monde du travail se voit révolutionné par de nouvelles modalités d'organisation, la mémorisation des connaissances des ancêtres ou des professeurs n'est plus suffisante. Les connaissances acquises à l'école ne suffisent pas non plus à affronter ces changements. Il faut être capable d'actualiser

en permanence ses connaissances et ses compétences tout au long de la vie. Donc, prodiguer seulement des connaissances aux apprenants paraît très limité en tant que rôle assuré par l'école. Bref, pour faire face à un monde en évolution très rapide, ne faut-il pas que l'apprenant se forme à l'école des savoirs fondamentaux de sa discipline, et des compétences nécessaires pour pouvoir continuer à apprendre et à se perfectionner en autonomie dans la pratique sociale après l'obtention de son diplôme ?

## 4. En guise de conclusion

Après une analyse des caractéristiques de la PA et de la culture d'apprentissage chinoise, on remarque qu'il existe bon nombre de points de divergences entre elles. Celle-là présente des conceptions avancées et des avantages, alors que celle-ci s'enracine profondément dans la société chinoise et fonctionne bien en apparence. Dans les dernières décennies, malgré des réformes dans l'enseignement/ apprentissage, cette culture traditionnelle influence encore profondément les apprenants chinois, leur apprentissage et le système éducatif. En conséquence, dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en Chine, la question suivante se pose avec acuité : faut-il adopter telle quelle la perspective actionnelle par tâches théoriquement plus avancée ou garder la dite culture tournant « rond », ou encore inventer sur le plan méthodologique une nouvelle culture par la combinaison de la culture traditionnelle et la PA ? Dans ce dernier cas, se présente un long, passionnant et stimulant trajet à parcourir.

La Chine s'ouvre et s'intègre peu à peu au monde. Pour réussir cette intégration, les Chinois, notamment les apprenants de langues étrangères doivent y travailler. Pour ces derniers, apprendre des langues étrangères, ce n'est plus pour seulement communiquer lors d'un voyage touristique ou un séjour linguistique, mais aussi travailler et coopérer avec les acteurs sociaux de cultures différentes, par exemple dans des entreprises multinationales. Cette intégration s'affronte à leur culture de l'apprentissage.

## Notes

[1] L'essentiel de cet article a été publié dans *Synergie Chine* N°6, 2011.

[2] Propos de Confucius dans « *lun yu* »(Les entretiens de Confucius), un des ouvrages classiques du Confucianisme.

[3] Propos de Zhao Heng dans « *li xue pian* » (Conseils sur l'apprentissage), un des ouvrages du Confucianisme.

[4]Voir l'explication du concours impérial en bas dans la caractéristique 6.

[5]Propos de Confucius cité dans Li Juan, « 中国传统教育之“学习”浅论 » (De "l'apprentissage" dans l'éducation traditionnelle chinoise), *Recherches dans l'éducation et la didactique*, 2007, n° février, pp.140-141.

[6] « *Xue ji* »(Apprentissage), un ouvrage classique chinois écrit par Le Kezheng vers la fin de l'époque des Royaumes combattants (403-221 av. J-C.) Il est un des premiers documents du monde s'attachant spécifiquement à l'éducation et l'enseignement/apprentissage.

[7] Propos de Mencius (372—289 av. J.-C.) dans « Mencius Tengwengongshang ».

[8] Propos tenus par une lectrice française expatriée en Chine.

## Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Bourguignon, C., 2006. « De l'approche communicative à l'"approche communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n°1, pp.58-73.

Cuq, J.-P., Gruca I., 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.

Cuq, J.-P., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

Holec, H., 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». *Le français dans le monde*, n° spécial en février, « Les auto-apprentissages ».

Li J., 2007. « 中国传统教育之“学习”浅论 » (De"l'apprentissage"dans l'éducation traditionnelle chinoise), *Recherches dans l'éducation et la didactique*, n° février, pp.140-141.

Nunan, D., 1991. « Communicative tasks and language curriculum ». *TESOL Quarterly*, n°25, pp. 279-295.

Puren, C., 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le français dans le monde*, n°347, pp. 37-40.

Puren, C., 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT*, n°23, pp. 126-130.

# Évaluation de la communication écrite des apprenants iraniens du FLE

**Rouhollah Rahmatian** - Professeur
**Marzieh Mehrabi** - Doctorante
Université Tarbiat modares, département de didactique du FLE, Téhéran, Iran.

**Résumé** : Cette recherche se propose d'évaluer la compétence de la communication écrite des apprenants iraniens, à partir d'une grille d'analyse en se basant sur les différentes composantes de la compétence de communication. Notre corpus est constitué des lettres rédigées par les apprenants iraniens du FLE, niveau B1. Dans un esprit actionnel, tout en considérant l'aspect pragmatique de la langue, celle-ci sert une action sociale dans une situation réelle de communication, l'utilisateur étranger de la langue se trouve alors confronté, dans des situations imprévisibles, à divers problèmes, faisant partie des composantes communicatives. A titre d'exemple, on observe très souvent que l'apprenant ne parvient pas à s'approprier les règles sociales selon les contextes, à interagir, à utiliser des énoncés adéquats à une situation donnée alors qu'il maîtrise bien parfois les règles de la grammaire. Ceci justifie le manque de compétence socio-pragmatique qui ne s'est pas encore bien stabilisée. Ainsi donc, pour être toujours reliée aux objectifs et difficultés communicatifs, cette recherche se donne comme objectif de rendre compte des questions autour de la compétence linguistique, discursive, référentielle et stratégique des apprenants iraniens.

**Mots-clés** : évaluation, communication écrite, compétences, apprenants iraniens.

**Abstract**: This article intends to assess written competence of Iranian learners by a table. Our corpus is authentic (written letters by Iranian learners) based on the different components of communicative competence. With an actional view, based on tasks, language is considered as a social action in a real situation of communication. Different problems of non-native users in spontaneous situations refer to the weakness of communicative competence. For instance, the learner doesn't succeed to appropriate the social norms in accordance with context for interacting, finding suitable utterances for a situation while he masters the grammatical rules. It indicates the lake of socio-pragmatic competence that is not well stabilized. Finally, to be relied in different goals and communicative difficulties, this article aims to treat the questions related to the linguistic, discursive, referential and strategic competences of Iranian learners.

**Key words**: Assessment, written communication, competence, Iranian learners.

## Introduction

On observe que parfois les enseignants de langues en général et en l'occurrence, les enseignants iraniens se limitent, dans beaucoup de cas, au développement et à l'évaluation de la compétence linguistique qui est d'ailleurs indispensable à chaque évaluation. Mais, dans un esprit communicatif et actionnel, l'évaluation de la compétence linguistique toute seule est insuffisante. Ce qui nous préoccupe à ce stade, est autour de la compétence nécessaire à chaque communication, à savoir le degré de difficultés issues du manque de la compétence communicative. La compétence linguistique est facile à évaluer par rapport à la compétence communicative, ceci parce que faire des grilles d'évaluation pour la compétence linguistique est facilement réalisable que pour la compétence communicative.

La question qui se pose dans cette recherche peut être reformulée de manière suivante: quelles sont les difficultés les plus fréquentes chez les apprenants iraniens du FLE en production écrite spontanée?

Notre objectif est d'une part, de savoir quels sont les manques de la compatibilité au niveau de la connaissance des apprenants et de la pratique communicative lors de la rédaction d'un texte authentique. Nous visons d'autre part, à évaluer le degré d'apprentissage de la compétence de communication des apprenants iraniens du FLE afin de pouvoir cerner leurs difficultés.

Notre étude est basée sur une démarche descriptivo- analytique accompagnée d'une étude de terrain. Afin de réaliser une telle recherche, dans un premier temps, nous avons parcouru les théories concernant les composantes de la compétence communicative, ainsi que les diverses tâches basées sur l'approche actionnelle. Dans un deuxième lieu, nous avons associé les idées de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Finalement, nous avons réalisé une étude de terrain en demandant aux apprenants d'accomplir une tâche écrite. Nous avons tenu compte des idées des pionniers de l'approche communicative comme Dell Hymes, Halliday, Widdowson, Canal et Swain et Sophie Moirand dont les théories ont été servies comme la base de l'approche communicative.

Notre corpus est constitué des apprenants adultes du niveau B1, apprenants du FLE dans les instituts de langues à Téhéran. Le nombre de nos informants s'élève à 25 apprenants. Ces derniers apprennent le français dans un contexte exolingue et hétéroglotte.

## Développement

L'apprentissage de la langue est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer (Rosen, Reinhardt, 2010 :17). On ne peut pas espérer un bon perfectionnement écrit sans avoir rédiger constamment et sans avoir communiquer dans un parcours assez long. Ceci dit que l'on ne peut pas apprendre d'abord pour pouvoir communiquer plus tard, mais il faut plutôt communiquer quotidiennement afin d'être capable de se perfectionner. L'acquisition de la langue ne se fait pas donc un jour à l'autre dans l'attente de devenir parfait en écrit. Tout cela demande une longue préparation et une utilisation constante et active de la langue à apprendre.

Si l'on se base sur le principe que la production écrite est une communication au moyen d'un texte, l'évaluation de l'écrit ne consiste pas uniquement à faire produire les codes linguistiques écrits hors contexte, puisque la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale.

Selon cette perspective, une tâche consiste à une certaine activité sur la vie courante de l'apprenant, dans un encadrement social et personnel qui à un niveau précis (B1 dans notre recherche) demande certaines implications communicatives et langagières. Elle n'est pas une activité modélisée et exige à l'apprenant de valoriser sa performance et ceci par un moyen stratégique déjà acquis. L'apprenant- communiquant est considéré comme un acteur social disposant de toutes les compétences nécessaires à la communication.

D'après nos observations, le problème le plus sensible qui se résolut tardivement chez les apprenants iraniens se situe au niveau de la communication authentique par écrit. C'est ainsi que nous avons choisi les tâches réelles se manifestant comme une activité quotidienne parce que demander des activités écrites à partir des exercices selon les modèles n'a pas trop d'utilité.

Autrefois, la plupart des aspects de la vie quotidienne était effectué oralement et le domaine de l'écrit concernait l'activité des scripteurs et des spécialistes. De nos jours, il en va autrement et l'écrit n'a pas moins d'importance que l'oral, puisque vu la situation de communication, la forme de cette communication peut varier : une note laissée pour faire des achats dans le cas d'absence de son interlocuteur, une lettre à un ami pour le remercier, un courriel sur un sujet quelconque. Et didactiquement parlant, « les années 1960 ont accordé, avec la linguistique structurale, une primauté absolue à l'oral. Dès les années 1970 cependant l'écrit articulé avec l'oral, est réintégré dans la didactique du FLE » (Buridant, Pellat, 1994 :7). Les apprenants se trouvent alors, confrontés à communiquer par écrit de différentes manières : des correspondances amicales aux correspondances officielles. Les approches communicatives et la perspectives actionnelle prennent en considération le rapport de l'oral et de l'écrit sans donner la priorité à l'un ou à l'autre. C'est en effet, toutes les 4 compétences qui doivent être développées. Il est à noter qu'à l'intérieur de chacune il y a des sous- compétences.

Pour faire un tour horizontal et à vol d'oiseau concernant les intentions de communication, nous regroupons les différents types de discours écrits et les fonctions langagières auxquels sont confrontés les apprenants dans une communication écrite:

- Les discours informatifs: s'informer ou informer quelqu'un sur des faits, d'autres personnes, échanger des renseignements, comprendre un bulletin de nouvelles…
- Les discours incitatifs: s'informer sur des gestes à poser, faire agir, comprendre des directives…
- Les discours expressifs: s'informer ou échanger sur des intérêts, comprendre l'expression des sentiments…
- Les discours narratifs: dégager l'essentiel d'un texte, trouver des solutions à un problème, raconter une aventure…
- Les discours argumentatifs: prendre part à des discussions, défendre un point de vue, rédiger des affiches publicitaires…
- Les discours ludiques: lire pour se distraire, raconter des histoires… (Lussier, 1992:51).

Parmi les différents types de discours que l'on vient de présenter, nous avons opté pour un discours expressif et narratif suivant le niveau B1 et le sujet de la tâche écrite demandée.

En fonction de ce que nous avons défini plus haut comme tâche et étant donné l'objectif de notre recherche, nous avons proposé la consigne suivante à nos informants, tout en considérant leur niveau et le contexte dans lequel ils ont été formés. Nous avons tenu compte de but des apprenants, de leurs besoins, de leur âge et de leur statut. La tâche que nous avons demandée aux apprenants d'effectuer pour leur production écrite est une tâche langagière communicative. Ainsi donc, la consigne donnée aux apprenants était la suivante:

> « Écrivez une lettre à un(e) ami(e) français(e). Demandez- lui de vous aider à vous inscrire dans une université française (environ 150 mots) ».

Ce qui est à distinguer dans les activités d'écriture, c'est de conduire les apprenants vers les activités qui leur font réfléchir sur la culture sociale d'autrui dans leur production. C'est à l'enseignant d'aborder les sujets impliquant les apprenants dans la production des textes authentiques.

Selon le CECRL, au niveau B1, l'apprenant doit être capable de rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêts personnels. Il lui faut également de pouvoir rédiger des lettres personnelles afin de décrire ses expériences et ses impressions sur un sujet donné. Ce que l'on attend d'un apprenant du niveau B1, dans une écriture créative, est qu'il soit capable de décrire de manière détaillée, simple et directe sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Il peut également faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. L'apprenant peut, à titre d'exemple, décrire un événement, un voyage récent ou raconter une histoire (Référentiel : 82).

Quant à l'évaluation de la production attendue de la part de l'apprenant d'un niveau précis, nous nous appuyons sur l'idée de Bonniol et de Vial qui estiment qu' « il faut des opérations sur un matériau, sur des supports. Le savoir est utile à la production, il doit être évalué pour devenir opératoire. Savoir et réalisateur constitue le système de la tâche » (2000: 249). C'est à ce stade que nous confirmons l'idée qu'une connaissance uniquement déclarative et informationnelle sur les matières de la langue ne peut être valable que lorsqu'elle est mise à la pratique. En d'autres termes, un apprentissage sans habileté pratique reste toujours comme une sorte d'apprentissage de la natation loin de la piscine.

Afin de compléter ce qui vient d'être présenté, nous prenons part de cette idée qu'évaluer signifie, verbaliser les procédures nécessaires pour effectuer la tâche exigée. Pour comprendre ce qui se passe, on doit en effet, savoir ce que le sujet effectue puisqu'il est un opérateur. Par conséquent, un rôle actif est attribué à l'apprenant, non seulement dans son parcours d'apprentissage, mais également dans l'étape d'évaluation de ses productions. Dans l'objectif d'évaluer la communication écrite des apprenants, l'attention est portée sur le sens et la façon dont le sens est transmis. Ce point peut être clarifié par cette explication que dans toute évaluation de la communication, il ne faut pas se focaliser uniquement sur la compétence linguistique, mais aussi communicative,

ou bien insister sur les deux compétences pourrait mener à bien l'évaluation. L'évaluation efficace, est une évaluation qui met en valeur et en évidence la connaissance active des apprenants. En outre, soulignons que c'est plutôt la communicabilité de savoir des apprenants qui est en jeu.

Il existe des grilles d'évaluation différentes selon l'activité demandée pour évaluer la compétence écrite des apprenants du niveau B1. Pour ce faire, nous présentons la grille de l'évaluation pour le niveau B1 selon le CECRL:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Respect de la consigne<br>Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé<br>Respect de la consigne de longueur indiquée | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |
| Capacité à présenter des faits<br>Peut décrire des faits, des événements ou des expériences. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 |
| Capacité à exprimer sa pensée | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | 2.5 | 3 | 3.5 | 4 |
| Cohérence et cohésion<br>Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | 2.5 | 3 | | |
| **Compétence lexicale/ orthographe lexicale** | | | | | | | | | |
| Étendu du vocabulaire<br>Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide des périphrases. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |
| Maîtrise du vocabulaire<br>Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, mais des erreurs se produisent quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |
| Maîtrise de l'orthographe lexicale<br>L'orthographe lexicale, la ponctuation, la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |
| **Compétence grammaticale/ orthographe grammaticale** | | | | | | | | | |
| Degré d'élaboration des phrases<br>Maîtrise bien la structure des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |
| Choix des temps et des modes<br>Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |
| Morphosyntaxe- orthographe grammaticale<br>Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbale, etc. | 0 | 0.5 | 1 | 1.5 | 2 | | | | |

Selon Robert Galisson, cité par Lussier (1992: 104), évaluation également « l'approche communicative se définit comme une « approche intégrative ». C'est pourquoi la grille que nous avons établie est basée sur une démarche par différentes compétences, elle est donc considérée comme une démarche intégrative. Nous entendons par compétence « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent à l'apprenant d'agir dans les situations de communication » (CECRL : 15).

Au contraire des compétences linguistiques qui sont interprétées et mesurées plus facilement, la mesure des compétences communicatives s'avère plus difficile. Ces dernières peuvent être définies brièvement comme suivant :

- La compétence discursive se dit de compétence composée d'éléments qui se focalisent sur le niveau de la cohésion et de la cohérence des productions des apprenants. Pour développer cette distinction, nous disons que l'apprenant doit approprier divers types de discours. Il doit être capable d'assimiler et d'appliquer la forme et l'enchaînement formels de sa production langagière et en même temps il doit être capable d'organiser des idées dans un enchaînement logique tout en étant capable de reconstituer des textes et des messages;

- Ce que nous entendons par la compétence stratégique consiste à la réaction verbale ou non-verbale de l'apprenant afin de saisir et de faire saisir le message à son but;

- La compétence socioculturelle se base sur les fonctions de la communication qui orientent l'interlocuteur vers la pertinence de l'information présentée par l'apprenant selon son intention de communication. D'une part, il s'agit certainement de l'exactitude et de l'intelligibilité de son message et de son adaptation à des normes sociales. De l'autre, la question du contexte de communication entre en jeu. Ce qui nous conduit vers la question d'acceptabilité de l'adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs et à une situation donnée;

- La compétence référentielle, quant à elle, réfère à la culture, aux réalités civilisationnelles chez les usagers natifs de la langue qui demande une connaissance de mode de vie, de mode de pensée et des coutumes du pays où cette langue est parlée comme une première langue.

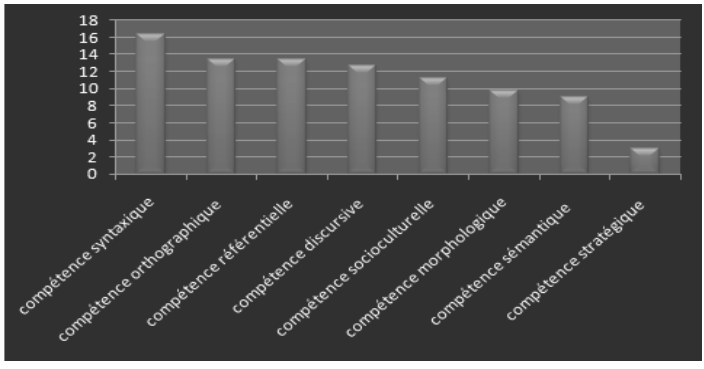
Les composantes de notre grille d'évaluation sont présentées de manière plus détaillée:

| Compétences linguistiques | | | | | Compétences communicatives | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Compétence morphologique | Compétence syntaxique | Compétence orthographique | Compétence sémantique | | Compétence discursive | | Compétence référentielle | Compétence socioculturelle | Compétence stratégique |
| Ce que l'on attend du niveau B1 selon le CECRL. Par exemple : l'accord du participe passé avec le sujet et avec le COD | Ce que l'on exige du niveau B1 selon le CECRL. Par exemple : 1. l'emploi du passé composé et l'imparfait 2. L'emploi des articulations logiques simples pour exprimer : - la cause; -la conséquence; - l'opposition | Par exemple : 1. l'orthographe lexicale. | Sémantique lexicale Par exemple : 1. Organiser le sens; 2.Établir la relation du mot et de son contexte. 3. Choisir parmi les synonymes, le mot convenable suivant le contexte | Sémantique grammaticale Établir le sens des structures et des éléments grammaticaux. | Cohésion Établir une relation au niveau de la forme entre les phrases. | Cohérence Établir une relation au niveau du sens entre les phrases | Par exemple : 1. Se référer aux domaines d'expérience et aux objets de la société où la langue est parlée comme la première langue 2. Connaître la vie quotidienne en France (habitudes, modes de vie, etc.) 3. Fournir et demander des renseignements concrets | Par exemple : 1. Respecter des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions. 2. Respecter les formules de politesse 3. Respecter les rituels de la lettre amicale, du courriel 4. Inviter son lecteur à donner son point de vue 5.Écrire pour trouver une solution | Par exemple : 1. Maintenir l'interaction et ceci dans le sens de convaincre son lecteur. |

Les données sur la production écrite des apprenants iraniens de notre corpus montrent que parmi les difficultés les plus fréquentes, ils ont respectivement plus de problèmes dans :

La compétence syntaxique (19%);
La compétence référentielle (15%);
La compétence orthographique (15%);
La compétence discursive (14%);
La compétence socioculturelle (13%);
La compétence morphologique (11%);
La compétence sémantique (10%);
La compétence stratégique (3%).

Les données statistiques se visualisent sur le tableau ci-dessous :




**En guise de conclusion**

En fournissant des informations et des données statistiques, nous avons conclu en particulier, que parmi les différentes composantes de la communication écrite, l'habileté la moins accessible aux apprenants reste toujours au niveau référentiel, discursif et socioculturel. Concernant la compétence linguistique, les problèmes syntaxiques se révèlent très répandus.

Nous avons conclu que les apprenants iraniens ont plutôt envie d'apprendre les règles d'une langue pour pouvoir communiquer plus tard et ils ne considèrent pas que la tâche, dans le sens d'une vraie communication, puisse jouer le rôle d'une étape réelle dans leur apprentissage. Les apprenants testés ont appris d'abord la langue pour pouvoir communiquer plus tard, alors qu'en réalité c'est en communicant qu'on apprend une langue. En effet, la grande tendance des apprenants est orientée vers la compétence linguistique, ce qui constitue la difficulté majeure auprès d'eux.

De nombreux cas de production erronée sur le plan orthographique sont observés (nous ne nous sommes pas montrés très sensibles à ce constat, car cela pourrait être un problème commun de toutes les nations vis- à- vis de la langue française). Certaines erreurs sont très communes, le cas des erreurs syntaxiques observées dans notre corpus: (exemple: ''*je n'ai pas possibilité''). Les erreurs d'accord et de désinences verbales (les erreurs morphologiques) se révèlent comme persistantes auprès de nos testés. Elles se trouvent dans toutes les copies des apprenants. En ce qui concerne la

compétence stratégique, l'apprenant se trouvant en position de demande, devient très stratégique et naturellement, il choisit la stratégie de la modestie et parfois en passant par des compliments, ce qui est typique à la culture orientale.

Un autre constat à présenter est que les apprenants se montraient prudents et ils avaient peur de commettre des erreurs. C'est pourquoi ils ont préféré écrire moins de nombre de mots demandés de peur de ne pas commettre des fautes. Ceci parce que, dans leur parcours pédagogique, on leur a insinué que la faute était mal vue, alors que dans de nouvelles approches comme dans la perspective actionnelle, la faute est vue comme faisant partie des processus d'apprentissage. Donc, nous devons encourager sans cesse les apprenants de prendre des risques et de produire des phrases nombreuses, même si elles contiennent des fautes, ce qui les conduit vers la prise des risques lors de la production langagière spontanée. C'est alors qu'on s'aperçoit que le non respect de la consigne a pour raison un facteur psychologique. L'apprenant croit et se sent en sécurité en choisissant une « stratégie d'évitement » (Veronique, 1992) d'erreurs et écrit moins de ce qui est souhaité.

Afin de mieux cerner le sujet, nous pouvons dire que ce qui est nettement marqué dans les habitudes des apprenants est qu'ils manifestent normalement moins d'intérêt pour l'écrit que pour l'oral. Ceci parce que, d'abord, l'écrit exige une réflexion plus profonde et sérieuse de la part de l'apprenant. Les apprenants du niveau B1 sont conscients qu'il faut respecter notamment la cohésion et la cohérence (la compétence discursive), tandis que ce n'est pas le cas pour l'oral sur ce plan. Ensuite, la technicité moderne des moyens de communication réduise l'officialité des communications entre les individus. Et finalement, l'idée de la parole écrite domine et prime sur toute correspondance structurée. L'apprenant cherche par nature, le moyen le plus aisé à communiquer et ne se donne pas trop de peine à se former en un scripteur par excellence.

Il importe de dire que des lacunes à l'écrit pourraient être causées par le manque d'intérêt pour la lecture quelque soit le genre. Dans beaucoup de circonstances, on se rend compte de l'efficacité très élevée de l'interaction lecture- écriture qui intervient à toutes les étapes de la tâche. Dans le cas de notre sujet, des lectures sociales sont très peu fréquentées en classe de langue et en dehors de la classe.

Quand à l'idée qu'il faut tout évaluer dans une écriture libre de type communicatif, nous dirions que le résultat pourrait être plus objectif si l'attention est portée sur une ou deux compétences précises. En admettons que nous n'avons pas pu traiter le sujet à l'exhaustivité, nous sommes conscients également que cette évaluation pourrait être plus significative, si elle se portait sur la performance écrite des apprenants à un moment donné et sa comparaison avec un état progressif de l'évolution partielle et à moyen terme des apprenants, ce qui pourrait être considéré comme une étude longitudinale.

## Bibliographie

Astolfi, J- P. 2003. *Éducation et formation : nouvelles questions nouveaux métiers*, Paris, ESF éditeur.

Barbé, G, J. Courtillon. 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde 4. Parcours et stratégie de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Bonniol, J- J, M Vial. 2000. *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, Belgique.

Buridant, C, M. Bunjevac, J.C Pellat. 1994. L'Écrit en français langue étrangère réflexions et propositions. Strasbourg : Presse universitaires de Strasbourg.

Cuq, J. P. Gruca, I. 2005. *Cours didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Figari, G. Achouche, M. 2001. *L'activité évaluative réinterrogée, Regard scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université.

Lussier, D. 1992. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative,* Paris : Hachette.

Puren, C. 2004. *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* . in Cahiers de l'Apliut.

Puren, C. 2006. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. in Le français dans le monde.

*Référentiel Des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. 2008 : Alliance Française de Paris- Ile- de- France/ CLE international.

Rosen, É., Claus R. 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, nouvelle édition revue et complétée*, Paris, Clé- international.

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé international. Nouvelle édition.

Veronique, D. 1992. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », in *AILE, 1*, Encrages.

*Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Strasbourg.

# Le français en Nouvelle-Zélande : pragmatisme ou fantasme ?

**Dominique Suquet**
Service culturel, Ambassade de France
en Nouvelle-Zélande

**Résumé** : Au vu de ce qui sépare la France et la Nouvelle-Zélande, un engouement massif pour le français paraît difficilement imaginable au « pays du long nuage blanc ». Pourtant, nombreux sont ceux qui soutiennent que cet engouement existe. Pour d'autres, une représentation différente a cours, selon laquelle le français et la France ne serait ni appréciés ni dignes d'intérêt aux yeux des Néo-Zélandais : éloignement trop important, contentieux passé entre les deux pays, langue de peu d'utilité pour les Néo-Zélandais, etc. Malgré ces conditions adverses, le français est de loin la langue la plus apprise en Nouvelle-Zélande. Est-ce le résultat d'une manifestation insoupçonnable du pragmatisme anglo-saxon, ou bien d'une vision idéalisée, fantasmatique, de la langue française ?

**Mots-clés** : Nouvelle-Zélande - apprentissage du français - motivations

**Abstract**: Due to the distance between France and New Zealand, it is difficult to imagine an infatuation with the French language in the 'Land of the Long White Cloud'. However, many do believe such an infatuation exists. Others see things differently: they see a New Zealand in which French and France would no bet appreciated or worthy of interest in the eyes of New Zealanders: France is too far away, there is a contentious history between the two countries, French is a language which is of little use to New Zealanders, etc. Despite these adverse conditions, French is by far the most studied language in New Zealand. Is this the result of an unquestionable demonstration of anglo-saxon pragmatism, or rather an idealised, fantastical view of the French language?

Le titre de cette intervention pose une question : un Néo-Zélandais apprend-il la langue française pour ce qu'il en imagine, pour ce qu'elle véhicule traditionnellement en tant que langue de culture et de raffinement, et parce qu'elle représente un idéal presqu'inaccessible – c'est-à-dire un choix d'ordre fantasmatique qui relèverait d'une conviction intime basée davantage sur les émotions que sur l'analyse. Ou bien, apprend-il le français au contraire parce qu'il sait exactement ce qu'il veut en faire et qu'il en attend quelque chose de précis, notamment sur un plan professionnel – un choix d'ordre pragmatique ?

La question se pose dès lors que l'on observe les conditions d'apprentissage d'une langue étrangère, et particulièrement le français, dans ce pays : au bout du bout du monde, dans ce pays anglophone appartenant à l'OCDE, qui apprend le français, et pourquoi ?

Si l'on observe la France et la Nouvelle-Zélande, on est d'abord frappé par ce qui sépare les deux territoires : il existe très peu de pays dans le monde qui soient aussi éloignés l'un de l'autre : entre 25 et 40 heures de voyage, 20.000 kms. Par ailleurs, chose assez rare entre deux pays occidentaux, une crise politique d'une certaine gravité survenue en 1985, avec des prolongements jusque dans les années 1990, a provoqué un refroidissement des relations dont nombreux sont ceux qui pensent, encore aujourd'hui, qu'elle affecte la relation entre les deux pays et qu'elle a eu et a encore un impact sur l'intérêt des Néo-Zélandais pour la France et la langue française. Au crédit de ce handicap relationnel, certains ajoutent les relations rugbystiques, avec une équipe de France qui a barré la route de la Coupe du monde à deux reprises à l'équipe néo-zélandaise, dans un pays où l'on ajuste parfois les calendriers scolaires aux compétitions de rugby.

Au vu de ce passé et de ce qui sépare les deux pays, un engouement populaire pour la France et le français est, objectivement, difficilement imaginable au « pays du long nuage blanc ». Pourtant, nombreux sont ceux qui, d'un côté, soutiennent que cet engouement existe et qu'il est largement répandu. De l'autre côté, une représentation différente a effectivement cours, selon laquelle le français, la France et les Français ne sont ni appréciés ni simplement dignes d'intérêt aux yeux des Néo-Zélandais : ils sont trop éloignés, il existe trop de contentieux entre les deux pays, la langue est de peu d'utilité pour les Néo-Zélandais, etc. On peut postuler que les deux appréciations reposent sur deux surestimations, la première sur une surestimation des valeurs portées par la langue et la culture françaises, la seconde sur une surestimation de l'importance de l'éloignement géographique, et des traces laissées par des relations et une histoire contemporaine mouvementées.

Face à ces représentations contradictoires, j'ai tenté de définir les contours d'une appréciation médiane, qui représenterait les pensées de Néo-Zélandais suffisamment concernés pour avoir une opinion sur la question. Cela m'a tout naturellement porté à questionner les élèves de français, au détriment de ce qu'on appelle le grand public – par commodité, d'abord, parce que l'accès au grand public est complexe et dépassait les moyens dont je disposais, et également parce qu'en interrogeant les élèves de français je pouvais poser la question du choix et des motivations, tout en testant la résistance de ces choix à l'épreuve du temps et des difficultés d'apprentissage – une façon de vérifier ou d'infirmer deux des hypothèses souvent avancée par les sceptiques, relativement à l'inutilité du français et à son peu d'attrait pour le commun des Néo-Zélandais. Je suis donc parti du principe que ceux qui avaient tenté l'expérience de l'apprentissage du français étaient davantage à même de confirmer ou d'infirmer l'une ou l'autre des positions.

Les statistiques du ministère néo-zélandais de l'Education sont l'élément objectivable dont il convient de disposer avant de sonder le public choisi, en gardant en mémoire que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas obligatoire en Nouvelle-Zélande dans l'enseignement secondaire. Un peu moins de 40% des élèves apprennent une langue étrangère dans le second degré (qui court en Nouvelle-Zélande de 13 à 18 ans, soit l'équivalent en France de la 4e à la terminale – l'enseignement du 1er degré courant jusqu'à l'équivalent français de la classe de 5e). Dans le premier degré, l'apprentissage

d'une langue étrangère est en théorie obligatoire, ou du moins fortement recommandé par les autorités, pour les 2 dernières années (années 7 et 8, équivalents des 6e et 5e françaises). Malgré cela, le nombre d'élèves apprenant une langue étrangère n'est que d'environ 40% dans le 1er degré – notamment parce qu'une partie des élèves apprend le maori, inclus dans la liste des langues que les établissements peuvent offrir, bien qu'il s'agisse d'une deux langues officielles du pays, et également parce qu'une proportion importante des établissements, les plus petits d'entre eux, peut parfois rencontrer des difficultés de recrutement d'enseignants, ainsi que des difficultés pour constituer des groupes d'élèves d'une taille viable (lorsque les choix des élèves sont dispersés sur un nombre trop important de langues différentes).

L'évolution des effectifs par langue dans les dix dernières années, laisse apparaître les éléments suivants :

1/ Sur la période 2004 – 2010, le nombre d'élèves des 1er et 2nd degrés choisissant d'apprendre l'une des 5 principales langues offertes en Nouvelle-Zélande (hors maori), à savoir l'allemand, le chinois, l'espagnol, le français et le japonais, a augmenté de 23% - soit environ 155.000 élèves en 2010.
2/ Dans le 1er degré, l'augmentation toutes langues confondues est de + 20 % sur la seule période 2009-2010 (avec + 24% pour le français).
3/ Parmi ces 155.000 élèves, 56.000 apprennent le français, 38.000 l'espagnol, 34.000 le japonais, 17.000 l'allemand et 10.000 le chinois. Le français possède donc une avance assez confortable sur les autres langues. Le chinois bénéficie de la progression la plus rapide sur la période 2004-2010 : + 150 % depuis 2004, devant l'espagnol (+ 70%) et le français (+ 25%).

De prime abord, ces chiffres nous apprennent que le français, avant 2004, bénéficiait d'une avance encore plus confortable qu'aujourd'hui sur les autres langues (la progression du chinois et de l'espagnol ayant été plus rapide que celle du français), et ce à une époque relativement proche de la période 1985-1995, période au cours de laquelle tout le monde s'accorde à dire que les relations entre la France et la Nouvelle-Zélande ont connu des moments de tension importante. Si cette décennie tumultueuse a bien existé, il semble qu'elle n'ait pas eu d'impact immédiat ou à court terme sur l'enseignement du français, et on n'a pas constaté de réaction épidermique qui aurait conduit à un fort rejet de la langue française ou à sa marginalisation, comme d'autres crises diplomatiques peuvent parfois en produire – ce fut le cas par exemple à la fin des années 60, lors de tensions franco-israéliennes qui ont conduit en Israël, entre autres choses, à une régression brutale du nombre d'élèves de français et à la disparition d'affichages en français, langue couramment utilisée dans le pays à l'époque en raison de la place importante de la communauté francophone (20% des Israéliens). Si crise il y a eu entre la Nouvelle-Zélande et la France, ses effets ne semblent donc pas s'être fait sentir jusque sur l'apprentissage de la langue.

Voici pour les statistiques, et pour le passé. Restait à interroger le présent et la vécu, ce que j'ai fait en questionnant directement des élèves de français, afin de cerner leurs motivations et d'apprécier le poids d'un autre argument parfois entendu, tendant à minimiser la place et la côte d'amour de la langue française, selon lequel les élèves n'auraient bien souvent pas le choix et qu'ils seraient relativement contraints d'apprendre le français par défaut, parce que nombre d'écoles n'offriraient que cette langue. En effet, il y a quelque quatre ou cinq décennies, seul le français, première langue à entrer dans les écoles néo-zélandaises, était offert en Nouvelle-Zélande. Mais

depuis, les choses ont changé et le nombre de langues offertes avoisine la dizaine. J'ai donc interrogé, par l'intermédiaire des professeurs de français en Nouvelle-Zélande et avec le concours de leur association (NZAFT – New Zealand Association of French Teachers), les élèves de français – principalement pour, d'une part, mesurer le niveau de satisfaction des élèves par rapport à leur choix d'apprendre la langue française, et d'autre part, répondre à la question posée par le titre de cette communication : choix « pragmatique » ou choix « fantasmatique ».

Plus de 900 élèves ont répondu à une liste de 5 questions offrant comme réponses possibles un choix de 6 affirmations à classer du rang 1 au rang 6, le rang 1 désignant la réponse la plus adaptée et le rang 6 désignant la réponse la moins adaptée.
Environ 50% des 900 questionnaires reçus ont été traités, mais seuls 120 d'entre eux ont été retenus comme exploitables, les autres comportant une ou plusieurs non-réponse et/ou des incohérences dans le classement des propositions. Les 120 questionnaires retenus ont été considérés comme représentatifs.
Les résultats chiffrés concernant les questions 1, 2, 4 et 5 apparaissent dans les tableaux annexés. A la demande de plusieurs enseignants, dont certains sont bivalents et enseignent le français et une autre langue étrangère, il a été décidé de ne pas publier les résultats complets de la question 3 (« Quelle langue aimeriez-vous vraiment parler de façon courante ? ») pour ne pas causer de tort aux langues les moins citées.

L'analyse ci-dessous, si elle comporte une part non négligeable de subjectivité dans la mesure où elle est le résultat d'un seul et unique commentateur, fait toutefois apparaître des tendances claires (di point de vue du commentateur, il va de soi !) :

◊ Question 1 : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

Le choix majoritaire, « La France est un beau pays, et j'ai envie d'y voyager » (65,8 % cumulés sur les rangs 1 et 2), n'est pas surprenant. Il n'appelle pas de commentaire particulier, pas plus que la réponse la moins bien classée, « "J'ai rencontré des Français et ça m'a donné envie » (58,4% cumulés sur les rangs 5 et 6), dans la mesure où on ne croise pas un grand nombre de Français en Nouvelle-Zélande.

En bas de tableau, la 2e réponse la moins choisie (« C'est si loin et c'est différent, ça me fait rêver » - 11,7% en rangs 1 et 2, 47,5% en rangs 5 et 6) pourrait laisser penser qu'une proportion non négligeable d'élèves ont dépassé le stade de la représentation fantasmée, et ce non-choix donne plus de poids à la conviction exprimée dans le choix majoritaire « La France est un beau pays, et j'ai envie d'y voyager » : on peut en effet traduire comme suit la combinaison des classements respectifs de ces deux affirmations : « Ce n'est pas dans mes rêves d'adolescent que la France est belle, je connais la France, je sais qu'elle n'est pas fondamentalement différente de la Nouvelle-Zélande et je ne fantasme pas sur cette différence. Simplement, je veux toucher du doigt sa beauté. Je suis bien informé, et le choix que je fais est d'une nature pragmatique ». Pragmatisme anglo-saxon, il va sans dire.

◊ Question 2 : Aujourd'hui, après quelques mois ou quelques années d'apprentissage du français, que pensez-vous de cette langue ?

Choix largement majoritaire : « C'est une belle langue » (80,8% en rangs 1 et 2). Ce choix, peu surprenant également, correspond à une image largement répandue, que

certains voudraient voir disparaître au profit d'autres représentations plus actuelles, plus modernes, mais que d'autres considèrent encore comme un argument de choc. Force est de constater qu'en Nouvelle-Zélande, cette représentation est majoritaire et solidement ancrée. Si l'on dresse un parallèle entre le poids de cette représentation et le poids du français dans le paysage linguistique de la Nouvelle-Zélande, il devient impossible d'évacuer l'importance de cette représentation dans les choix des élèves en faveur d'une langue ou d'une autre. Cela n'exclut pas de jouer sur d'autres représentations, mais celle-ci ne peut être évacuée simplement au prétexte qu'elle ne serait qu'un vestige du passé et qu'il conviendrait maintenant de mettre l'accent exclusivement, ou du moins prioritairement, sur l'excellence scientifique et la modernité du pays. Ce que nous apprend le sentiment, tel qu'il apparaît ici, de ces élèves (mieux placés qu'un locuteur francophone natif pour juger, à l'oreille, de la beauté d'une langue étrangère), c'est que les deux versants ne sont pas incompatibles – ils doivent se suppléer l'un l'autre, voler l'un au secours de l'autre selon les cas, et non pas s'exclure mutuellement.

Placée au 1er ou au 2nd second rang par 40% des élèves, l'affirmation « le français, c'est facile » vient elle au contraire remettre en question une idée répandue, selon laquelle le français serait une langue difficile. Langue belle et facile, voici deux arguments qui reçoivent un écho significatif en Nouvelle-Zélande.

Les deux propositions à teneur négative, "ça n'est pas ce que j'attendais, je suis déçu" (69% cumulés sur les rangs 5 et 6), et "si je pouvais revenir dans le passé, je choisirais d'apprendre une autre langue" (56% cumulés sur les rangs 5 et 6) donnent des indications sur les effets de la supposée contrainte évoquée plus haut (selon laquelle seul le français serait souvent proposé comme langue étrangère, le choix des élèves étant par conséquent réduit). Quelle que soit la réalité de cette contrainte, ses effets négatifs n'apparaissent pas significatifs et on ne note pas d'incidence négative sur la perception de la langue et sur le plaisir que les élèves peuvent avoir à l'apprendre (un total de 7% des élèves, dont on peut penser que seule la langue française leur a été proposée à l'apprentissage, ont classé cette proposition au 1er ou au 2e rang).

◊ Question 3 – Quelle langue aimeriez-vous vraiment parler de façon courante ? (parmi les 6 langues les plus enseignées en Nouvelle-Zélande : allemand, chinois, espagnol, français, italien, japonais)

Le français est sans surprise plébiscité (57,5 % en rang 1, 21,7% en rang 2 et 15% en rang 3 – soit plus de 94% pour les 3 premiers rangs) : une réponse naturelle puisqu'on s'adresse ici à des élèves de français, mais qui n'en reste pas moins rassurante dans la mesure où elle confirme les conclusions tirées à partir de la fréquence de sortie des deux propositions à caractère négatif de la question 2.

On notera tout de même que 42,5% des élèves ont indiqué vouloir parler, s'il ne devait y en avoir qu'une, une autre langue que le français – dont 14,2% citant l'espagnol au 1er rang. Ces élèves sont-ils pour autant des déçus du français ? Pas forcément, puisque la majorité d'entre eux le classeront vraisemblablement au 2nd ou au 3e rang, mais ce chiffre donne peut-être une indication sur le degré de réalité de la contrainte liée au choix des langues offertes dans chaque établissement : on peut par exemple penser que 14,2% des élèves de français n'ont pas eu la possibilité de choisir l'espagnol et

qu'ils ont choisi le français par défaut, sans en être pour autant insatisfaits. On peut également supposer que si les 6 langues considérées étaient toutes proposées, indifféremment, par l'ensemble des établissements du pays, la proportion d'élèves de français par rapport aux cinq autres langues connaîtrait un fléchissement – sans effet forcément mécanique toutefois sur le nombre brut d'élèves, car une palette de langues complète offerte à l'ensemble des élèves dans tous les établissements du pays aurait un effet mécanique en termes d'accroissement du nombre total d'élèves apprenant une langue étrangère – un effet dont toutes les langues profiteraient, en nombre brut d'apprenants, sachant qu'on estime à 60% le nombre d'élèves n'apprenant actuellement aucune langue étrangère.
En observant le pourcentage du français en rangs de sortie 6 (0%), 5 (1,7%) et 4 (4,2%), et si l'on postule que ces chiffres traduisent une forme de déception, alors le nombre d'élèves extrêmement déçu est nul, et celui de « plutôt déçus», ou « relativement déçus » est de 5,9% (cumul des rangs 4 et 5).

De façon un peu étonnante (dans la mesure où il est très peu enseigné en Nouvelle-Zélande), l'italien bénéficie d'une excellente côte d'amour avec 7,5% de rang 1 et 21,7% de rang 2 – un résultat qui confirme le goût des Néo-Zélandais pour celles des langues qui sont le plus souvent qualifiées de « belles », au 1er rang desquelles le français, comme on l'a vu au travers des réponses à la question 2.

◊ Question 4 – Lorsque vous pensez à la France, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?

Trois réponses sortent de façon à peu près égale en premiers choix (entre 45 et 50% pour chacune, cumulés sur les rangs 1 et 2) : les deux premières, « arts et culture » (50,3%), « style et élégance » (45%), apparaissent de façon convenue, sans surprise. La 3e réponse était relativement moins attendue : « les Français » (45%, dont 26,7% au rang 1). On ne peut pas tirer de conclusion parfaite de ce chiffre, mais il est rassurant de voir que les élèves personnifient la langue qu'ils apprennent et qu'ils ne se tiennent pas uniquement aux stéréotypes les plus courants. Cette personnification de l'apprentissage signifie que la matière enseignée est vivante (très probablement grâce aux efforts des enseignants en ce sens) et qu'en classe de français, on n'enseigne pas sur une base théorique ou livresque, mais qu'on s'efforce de donner à l'enseignement une dimension de réalité.

La réponse la plus mal classée, "l'autre bout de la planète" (76% en rangs 5 et 6) renvoie aux résultats de la 1ère question : la distance entre les deux pays ne vient pas spontanément à l'esprit, et comme l'indiquait déjà le mauvais classement de la réponse « C'est si loin et c'est différent, ça me fait rêver » dans la question 1, il est évident que ces 20.000 kms de distance ne sont pas à l'origine du choix des élèves. Ainsi, leur choix ne repose pas sur une vision sublimée de ce que représente cet éloignement extrême. Le pragmatisme l'emporte à nouveau ici – mais comme on va le voir tout de suite dans les résultats de la question 5, cette tendance au pragmatisme ne bénéficie pas forcément, ou systématiquement, au français…

◊ Question 5 – Quand pensez-vous que vous aurez l'occasion de pratiquer le français ?

Deux réponses sont plébiscitées : « quand on ira en Europe » (53,3% en cumul des rangs 1 et 2), et « à l'école » (50%).

Au bas du tableau, la réponse "dans ma future carrière" fait l'unanimité dans le négatif, n'étant classée aux rangs 1 ou 2 que par 12,5% des élèves : un résultat qu'on ne peut vraisemblablement interpréter, malheureusement cette fois, que comme une manifestation supplémentaire du pragmatisme local. En effet, on peut penser que l'éloignement entre les deux pays, ainsi que la visibilité et la présence réduites de la France, comme celles des autres pays européens (Royaume-Uni mis à part), dans le paysage néo-zélandais (rapportées à la visibilité, en particulier, de l'Australie, des Etats-Unis, de la Chine et de la Grande-Bretagne) joue un rôle négatif dans le choix de l'apprentissage du français comme langue d'ouverture et d'opportunité professionnelle. C'est le constat actuel.

Mais on peut rêver de ce que serait le français en Nouvelle-Zélande s'il arrivait, par extraordinaire, à surmonter ce handicap et à apparaître comme une langue à fort potentiel en termes de carrière professionnelle, et on se consolera en se disant que le résultat obtenu (les statistiques officielles plaçant le français loin devant les autres langues comme on l'a vu plus haut) l'est dans ce contexte particulièrement difficile, qui fait que les élèves choisissent pour la plupart le français pour toutes les raisons imaginables, sauf, ou presque... pour des raisons professionnelles - le pragmatisme néo-zélandais n'allant pas jusqu'à envisager très clairement une carrière professionnelle qui dépende peu ou prou du français. C'est à ce point précis que la distance entre les deux pays finit par avoir, dans une certaine mesure, raison de l'amour que les Néo-Zélandais portent à la France : 20.000 kms, même en 2010, même en ces temps où la globalisation et la communication sont reines, resteront toujours 20.000 kms.

Si l'on avait besoin d'une consolation supplémentaire, on se dirait que 12,5% de jeunes Néo-Zélandais voyant dans le français une forte opportunité professionnelle, ça n'est, compte tenu du contexte, pas si mal que cela : ce ne sont pas moins de 7000 jeunes qui, dans le pays, sont guidés par cette motivation.

En conclusion, pour éprouver concrètement la passion des Néo-Zélandais pour la France, sa langue et sa culture, on pourra se reporter au site www.ilovefrench.co.nz, mis en ligne par l'ambassade en 2009 et conçu selon un principe très simple, identique à celui de l'enquête rapportée plus haut : laisser la parole aux Néo-Zélandais afin qu'ils nous livrent eux-mêmes leurs sentiments. 28 Néo-Zélandais, la plupart vivant en Nouvelle-Zélande, quelques-uns vivant en France, apparaissent dans de films d'une durée moyenne de 2 mn. Si ces 28 vidéos mettent en lumière uniquement des sentiments francophiles (les participants ayant été sélectionnés en fonction de leurs parcours et de ces sentiments francophiles), ils ont toutefois le mérite de donner vie vivante et de personnaliser la plupart des éléments positifs que l'enquête menée auprès des élèves a mis en lumière.

## Annexe – tableaux de résultats des réponses aux questions 1, 2, 4 et 5

### Question 1 : Pourquoi avez-vous choisi d'étudier le français ?

| choice | Nb. cit. (rang 1) | Fréq. | Nb. cit. (rang 2) | Fréq. | Nb. cit. (rang 3) | Fréq. | Nb. cit. (rang 4) | Fréq. | Nb. cit. (rang 5) | Fréq. | Nb. cit. (rang 6) | Fréq. | Nb. cit. (somme) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Because French is a beautiful language | 20 | 16,7% | 23 | 19,2% | 23 | 19,2% | 23 | 19,2% | 18 | 15,0% | 12 | 10,0% | 119 (3,70) |
| Because I like discovering new cultures, and the French culture is a rich one | 16 | 13,3% | 31 | 25,8% | 26 | 21,7% | 26 | 21,7% | 15 | 12,5% | 6 | 5,0% | 120 (3,91) |
| Because on a CV it is a plus to have an intercultural profile, especially a French one | 18 | 15,0% | 17 | 14,2% | 17 | 14,2% | 19 | 15,8% | 24 | 20,0% | 24 | 20,0% | 119 (3,25) |
| Because it is so far away and so different from here, it makes me dream | 2 | 1,7% | 12 | 10,0% | 22 | 18,3% | 25 | 20,8% | 31 | 25,8% | 26 | 21,7% | 118 (2,69) |
| Because France is a beautiful country and I'd like to travel there one day | 54 | 45,0% | 25 | 20,8% | 19 | 15,8% | 15 | 12,5% | 6 | 5,0% | 1 | 0,8% | 120 (4,86) |
| Because I have met French people and this made me want to find out more about France | 10 | 8,3% | 12 | 10,0% | 13 | 10,8% | 12 | 10,0% | 23 | 19,2% | 47 | 39,2% | 117 (2,51) |
| **TOTAL OBS.** | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** |

La question est à 6 réponses multiples ordonnées.
Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.
Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne.
Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum).

### Question 2 : Aujourd'hui, après quelques mois ou quelques années d'apprentissage du français, que pensez-vous de cette langue ?

| appreciation | Nb. cit. (rang 1) | Fréq. | Nb. cit. (rang 2) | Fréq. | Nb. cit. (rang 3) | Fréq. | Nb. cit. (rang 4) | Fréq. | Nb. cit. (rang 5) | Fréq. | Nb. cit. (rang 6) | Fréq. | Nb. cit. (somme) | Fréq. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Non réponse | 2 | 1,7% | 3 | 2,5% | 4 | 3,3% | 6 | 5,0% | 3 | 2,5% | 1 | 0,8% | 2 | 1,7% |
| It is an easy language to learn | 21 | 17,5% | 27 | 22,5% | 28 | 23,3% | 15 | 12,5% | 12 | 10,0% | 6 | 5,0% | 109 (3,80) | 90,8% |
| It is a beautiful language | 55 | 45,8% | 42 | 35,0% | 10 | 8,3% | 4 | 3,3% | 4 | 3,3% | 0 | 0,0% | 115 (5,08) | 95,8% |
| It is diffucult because it is really different from English | 18 | 15,0% | 20 | 16,7% | 24 | 20,0% | 36 | 30,0% | 7 | 5,8% | 6 | 5,0% | 111 (3,66) | 92,5% |
| It is not what I expected, I'm disapointed | 4 | 3,3% | 4 | 3,3% | 3 | 2,5% | 9 | 7,5% | 50 | 41,7% | 33 | 27,5% | 103 (1,83) | 85,8% |
| I whish I could have more French lessons at school | 16 | 13,3% | 18 | 15,0% | 36 | 30,0% | 23 | 19,2% | 5 | 4,2% | 13 | 10,8% | 111 (3,58) | 92,5% |
| If I could go back in time I would choose to learn another language | 4 | 3,3% | 4 | 3,3% | 10 | 8,3% | 18 | 15,0% | 24 | 20,0% | 43 | 35,8% | 103 (1,94) | 85,8% |
| **TOTAL OBS.** | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | |

La question est à 6 réponses multiples ordonnées.
Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.
Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne.
Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum).

Question 4 – Lorsque vous pensez à la France, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?

| France | Nb. cit. (rang 1) | Fréq. | Nb. cit. (rang 2) | Fréq. | Nb. cit. (rang 3) | Fréq. | Nb. cit. (rang 4) | Fréq. | Nb. cit. (rang 5) | Fréq. | Nb. cit. (rang 6) | Fréq. | Nb. cit. (somme) | Fréq. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Arts and culture | 25 | 20,8% | 35 | 29,2% | 26 | 21,7% | 16 | 13,3% | 10 | 8,3% | 8 | 6,7% | 120 (4,21) | 100% |
| Gastronomy and wines | 16 | 13,3% | 26 | 21,7% | 21 | 17,5% | 20 | 16,7% | 25 | 20,8% | 11 | 9,2% | 119 (3,59) | 99,2% |
| Style and elegance | 36 | 30,0% | 18 | 15,0% | 28 | 23,3% | 18 | 15,0% | 15 | 12,5% | 4 | 3,3% | 119 (4,22) | 99,2% |
| the other end of the planet | 2 | 1,7% | 7 | 5,8% | 4 | 3,3% | 12 | 10,0% | 19 | 15,8% | 72 | 60,0% | 116 (1,74) | 96,7% |
| French people | 32 | 26,7% | 22 | 18,3% | 21 | 17,5% | 24 | 20,0% | 18 | 15,0% | 3 | 2,5% | 120 (4,14) | 100% |
| Heritage and history | 9 | 7,5% | 12 | 10,0% | 20 | 16,7% | 29 | 24,2% | 31 | 25,8% | 18 | 15,0% | 119 (3,01) | 99,2% |
| **TOTAL OBS.** | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | |

La question est à 6 réponses multiples ordonnées.
Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.
Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne.
Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum).

Question 5 – Quand pensez-vous que vous aurez l'occasion de pratiquer le français ?

| pratice | Nb. cit. (rang 1) | Fréq. | Nb. cit. (rang 2) | Fréq. | Nb. cit. (rang 3) | Fréq. | Nb. cit. (rang 4) | Fréq. | Nb. cit. (rang 5) | Fréq. | Nb. cit. (rang 6) | Fréq. | Nb. cit. (somme) | Fréq. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Non réponse | 2 | 1,7% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 0,8% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 2 | 1,7% |
| When travelling to Europe | 40 | 33,3% | 24 | 20,0% | 22 | 18,3% | 9 | 7,5% | 16 | 13,3% | 7 | 5,8% | 118 (4,36) | 98,3% |
| By reading French books and/or watching French movies | 6 | 5,0% | 24 | 20,0% | 29 | 24,2% | 29 | 24,2% | 18 | 15,0% | 12 | 10,0% | 118 (3,45) | 98,3% |
| By studying or working in France for a few months | 16 | 13,3% | 27 | 22,5% | 25 | 20,8% | 20 | 16,7% | 17 | 14,2% | 12 | 10,0% | 117 (3,70) | 97,5% |
| By meeting French native speakers here in New Zealand | 4 | 3,3% | 20 | 16,7% | 19 | 15,8% | 28 | 23,3% | 31 | 25,8% | 15 | 12,5% | 117 (3,06) | 97,5% |
| At school | 47 | 39,2% | 13 | 10,8% | 13 | 10,8% | 13 | 10,8% | 18 | 15,0% | 14 | 11,7% | 118 (4,14) | 98,3% |
| In my future career, in New Zealand or elsewhere | 5 | 4,2% | 10 | 8,3% | 10 | 8,3% | 18 | 15,0% | 17 | 14,2% | 57 | 47,5% | 117 (2,25) | 97,5% |
| **TOTAL OBS.** | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | | **120** | |

La question est à 6 réponses multiples ordonnées.
Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.
Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne.
Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum).

# L'enseignement du français au Vietnam : état des lieux, défis et opportuniés

**Vi Van Dinh**
APFV - Ministère de l'Education et de la Formation du Vietnam

**Résumé** : Le français est une des six langues étrangères officiellement enseignées dans l'enseignement général au Vietnam. Son enseignement a connu une histoire longue et mouvementée et il a atteint son apogée en 2006 grâce à des conjonctures et facteurs favorables comme la tenue du 7e Sommet de la Francophonie à Hanoi en 1997, la mise en oeuvre de projets de coopérations françaises et francophones successifs depuis 1994 jusqu'à nos jours. On pourrait également dire que l'enseignement du français est le pionnier de l'enseignement des langues au Vietnam car c'est la langue qui est enseignée dans le plus de programmes (4 programmes) et dans des programmes nouveaux (classes bilingues, langue vivante 2). Mais on connaît depuis 4 ans une chute brutale et inquiétante en terme de quantité de l'enseignement du français. Cette chute est due à des raisons diverses : le rôle de plus en plus important de l'anglais dans le monde et en la région, l'effet de la foule, l'absence d'une politque des langues étrangères claire et favorable au plurilinguisme,... Plusieurs défis sont donc à relever pour le maintien et la consolidation de l'enseignement du français. Mais l'enseignement de cette langue bénéficie aussi d'atouts importants. Résoudre ensemble les défis et mettre en valeur les opportunités seraient des clés décisives pour le maintien et le développement du français au Vietnam.

**Mots-clés** : enseignement, français, défis, opportunités, Vietnam

**Abstract**: French is one the six foreign languages officially taught in secondary education in Vietnam. The teaching of French has a long history with its ups and downs and was in its limelight in 2006 thanks to favorable conditions such as the Francophonie Summit Meeting in Hanoi in 1997, the deployment of several Franco-Vietnamese cooperation projects continuously from then until now. The teaching of French can be considered the pioneer in foreign language teaching in Vietnam as it is the most widely and diversely taught language (in 4 programs) and in new programs (bilingual, second foreign language programs). However, in the past four years, it has seen a rapid and concerned decline in volume. There are several reasons for this decline such as the increase in the role of English in the region and in the world, the bandwagon effect or the absence of a clear and favorable policy supporting a multi-language teaching approach in the country. As a result, there are a number of challenges to address in order to uphold and strengthen the teaching of French. However, teaching French does bring some important benefits. Working together to overcome the challenges and to promote the opportunities is the decisive key to the sustenance and development of French in Vietnam.

**Keywords**: teaching, french, challenges, opportunities, Vietnam

## L'enseignement des langues étrangères au Vietnam

### 1. Le Vietnam et son système éducatif

Le Vietnam se situe en Asie du Sud-Est. Il est baigné à l'Est par la Mer de l'Est et a des frontières communes au Nord avec la Chine, à l'Ouest ave le Laos, au Sud-Ouest avec le Cambodge. Sa population actuelle est de 87 millions d'habitants. C'est la patrie des 54 ethnies dont les Viet sont majoritaires. Le vietnamien, la langue maternelle des Viet, est la langue officielle du pays et la langue de scolarisation pour l'ensemble du pays.

Le système éducatif vietnamien comprend le préscolaire (de 3 à 5 ans), l'enseignement général (de 6 ans à 18 ans), l'enseignement supérieur (LMD = bac + 9). L'enseignement général se divise à son tours en trois cycles : le primaire (de 6 à 11 ans), le collège (de 11 à 15 ans) et le lycée (de 15 à 18 ans). D'après les staistiques officielles de 2010, le Vietnam compte environ 23 millions d'élèves et d'étudiants, tous les cycles confondus dont 3.410.000 dans la maternelle, 6.923 000 dans le primaire, 5.214 000 au collège et 2.886.000 au lycée. dans l'enseignement général.

### 2. Panorama de l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement général

La langue étrangère est une matière obligatoire du programme du secondaire. A l'examen du bac vietnamien, un lycéen doit passer obligatoirement l'épreuve de langue étrangère parmi les 6 épreuves du bac. Quatre langues sont traditionnllement enseignées dans l'enseignement général, à partir du début du collège, à savoir le russe, le français, l'anglais et le chinois. La place de chacune de ces langues est tributaire des conjonctures politique, économique, diplomatique du moment. Le russe et le chinois dominaient la période d'avant 1979, le russe pendant la décennie 80, et depuis la chute de l'Union soviétique, l'anglais fait une ascension fulgurante et se trouve en tête avec 98% des élèves apprenant une langue étrangère. Le français, avec des fluctuations visibles, occupe toujours une proportion modeste. Depuis quelques années, l'allemand et le japonais sont officiellement intrduites dans le programme du secondaire en tant que langues vivantes 2. Le programme officiel des langues étrangères est de 7 ans, commençant par la classe de 6e (première classe du collège) et finisant par la classe de 12 du lycée (la classe terminale).

Mais d'après le projet de l'enseignement des langues étrangères adopté par le Gourvernement, un programme de 10 ans remplacera au fur et à mesure le programme de 7 ans et sera généralisé sur l'ensemble du pays en 2020 et l'enseignement des langues étrangères commencera dès la classe de 3e du primaire. L'objectif visé est que les jeunes bacheliers soient capables d'utiliser la langue apprise dans la communication, les études et la vie professionnelle, la compétence en langue étrangère devenant un point fort des jeunes vietnamiens.

### 3. L'enseignement du français

#### 3.1 Les chiffres

Actuellement, le français est enseigné dans 40 provinces et villes avec quatre programmes différents (selon une disctinction locale habituelle): le français langue vivante 1 pour les élèves qui n'ont appris aucune langue étrangère, le français langue

vivante 2 pour ceux qui apprennent parallèlement une autre langue étrangère, le français intensif pour les élèves des lycées à option (lycées d'excellence) et le français comme langue seconde dans les classes bilingues.

Les statistiques sur l'enseignement du français en 2009-2010 :

Programmes par province
- 4 programmes : 4 provinces
- 3 programmes: 9 provinces
- 2 programmes: 13 provinces
- 1 programmes: 14 provinces

Nombre d'élèves par programmes : 81 270
- Français LV1: 28 779
- Français LV2: 37 000
- Français à option : 1674
- Français FLS : 13 809

Nombre d'élèves par zone et par programme

| Zone | Programme | Année scolaire 2009-2010 |
|---|---|---|
| Nord | FLS Classes bilingues | 4304 |
| | Français LV1 | 25670 |
| | Français LV2 | 434 |
| | Français intensif (à option) | 1176 |
| | Totaux | 31583 |
| Centre | FLS Classes bilingues | 3995 |
| | Français LV1 | 2073 |
| | Français LV2 | 19284 |
| | Français intensif (à option) | 483 |
| | Totaux | 25 835 |
| Sud | FLS Classes bilingues | 5511 |
| | Français LV1 | 1036 |
| | Français LV2 | 17290 |
| | Français intensif (à option) | 15 |
| | Totaux | 23 852 |
| Total pays | FLS Classes bilingues | 13809 |
| | Français LV1 | 28779 |
| | Français LV2 | 37008 |
| | Français intensif (à option) | 1674 |
| | Totaux | 81 270 |

Nombre d'enseignants par programme
- Français LV1: 280
- Français LV2: 219
- Français à option : 60
- Français FLS : 336
- Total : 895

### 3.2 Evolution

Des enquêtes nationales sur l'enseignement du français dans l'enseignement général ont été réalisées en 2007 et 2009. Le tableau comparatif ci-dessous reflète clairement son évolution en 2 ans d'intervalle.

| | Année 2007 | Année 2009 | Différence | Différence en % |
|---|---|---|---|---|
| Nombre d'élèves | 113667 | 81270 | - 32397 | - 28,5 |
| Nombre d'enseignants | 1136 | 895 | - 241 | - 21,2 |
| Nombre d'établissements | 510 | 346 | - 165 | - 32,4 |
| Nombre de classes | 2618 | 2391 | -227 | - 8,6 |

On constate une chute brutale et alarmante en terme de quantité concernant ces données de l'enseignement du français. Cette constatation est d'autant plus inquiétante qu'en 2006, il y avait 153 000 élèves de français et 1392 enseignants dans 494 établissements avec 3828 classes.

### 3.3 Raison de la tendance à la baisse

Pourquoi cette chute importante dans un pays ayant des liens historiques et culturels particuliers avec la France et étant membre à part entière de la Francophonie ? Les raisons en sont certes nombreuses. Ci-après seront développées quelques-unes de ces raisons selon mon point de vue personnel.

#### a) Le rôle de plus en plus important de l'anglais dans la région

L'anglais est devenu la première langue de communication internationale dans le monde. Sa place est plus importante encore dans la zone ASEAN où il est la langue de travail de cette communauté et très enseigné et utilisé dans plusieurs pays de la région. Le français est alors perçu comme une langue de culture, peu utilisée dans le pays et à l'étranger et son apprentissage comme peu utile par rapport à l'anglais. Et si à l'école, l'élève ne peut, surtout ne doit apprendre qu'une langue étrangère, il est naturel que les enfants et leurs familles choisissent l'anglais d'abord.

#### b) La fin des projets de soutien importants

L'enseignement du français a commencé sa progression en 1997 où le 7ème Sommet de la Francophonie a été organisé à Hanoi. En fait, cet événement très important pour le Vietnam à l'époque a donné une impulsion forte à l'enseignement du français qui avait déjà été relancé par le Projet de coopération pour la mise en place des classes bilingues francophones. Le mise en oeuvre du Projet d'expérimentation du français LV2 dans des lycées, de 2001 à 2005, a contribué à renforcer cette croissance et l'enseignement du français a atteint son apogée en 2006, l'année qui marque la fin de la Convention cadre sur les classes bilingues. La fin des projets aurait été vue par des acteurs nationaux de l'enseignement du français comme la fin ou du moins un signe de la diminution des soutiens des partenaires tant sur le plan technique que financier.

#### c) L'effet de la foule

Objectivement parlant, même si l'anglais a son rôle prépondérant et son utilité indéniable en ce moment, le français et d'autres langues étrangères dites minoritaires ont toujours leur place et se révèlent utiles pour un certain nombre de gens, indispensables même pour les besoins du pays. L'épreuve en est que beaucoup d'élèves qui ont appris à l'école le français ou une autre langue étrangère réussissent très bien dans les études et dans la vie professionnelle. En termes de proportion par rapport au nombre des élèves qui apprennent une langue, on peut dire que ces derniers ont plus d'opportunités et

réussissent mieux que ceux qui apprennent l'anglais. Mais les gens agissent en imitant les autres: les enfants de la famille voisine apprennent l'anglais, pourquoi pas mes enfants. Ils sont guidés par l'image éblouissante qu'on se fait de l'anglais, les clichés selon lesquels la connaissance de l'anglais ouvre la voie royale aux réussites. Ne pas connaître l'anglais est considéré comme un handicap sérieux dans le contexte actuel et on constate un certain complexe chez certains élèves de français et leurs parents.

**d) Inflence d'une politique linguistique ambiguë**

Pendant une longue période, l'absence d'une politique des langues étrangères claire et cohérente faisait l'objet de critiques et de plaintes. Un débat très vif a eu lieu récemment. Il y a deux tendances très nettes : les partisans du tout anglais et ceux qui sont favorables à un plurilinguisme équilibré. Un plan des langues étrangères pour le système éducatif a été adopté par le premier minister. Selon ce plan, on enseigne à l'école l'anglais et d'autres langues de communication internationale importantes. Mais bien avant l'adoption de ce plan, les discours dans les mass-média favorable à l'enseignement d'une langue étrangère unique, l'anglais, ont fait bien des dégâts parce que les provinces et les écoles ont anticipé en fermant au fur et à mesure des classes de français LV1. Mais si l'enseignement de plusieurs langues à l'école est théoriquement envisagé dans le Projet des langues étrangères, ce n'est pas le cas dans les faits. Un exemple, dans les règlements pour la formation de master et de doctorat, il stipulait jusqu'à récemment que l'étudiant qui passe le concours d'admission peut choisir une des 5 langues pour le test de langue, mais à la sortie il doit avoir un niveau standard d'anglais quelle que soit la langue apprise avant le master ou le doctorat, la connaissance d'une autre langue, à quelque niveau que ce soit, n'étant pas pris en compte.
L'ambiguité et l'incohérence de cette politque influe très négativement sur l'enseignement du français.

**e) Débouchés universitaires restreints**

Une plainte qu'on entend souvent de la part des élèves de français et leurs parents est que les débouchés universitaires sont limités pour les élèves de français. En effet, au Vietnam le recrutement des étudiants se fait sur un concours très sélectif avec des des séries différentes. Les élèves de français, surtout ceux des classes bilingues, sont avantagés en passant la série D3 avec trois épreuves (maths, vietnamien, français), le français étant leur point fort. Or très peu d'universités accueillent des candidats de cette série, ce qui signifie que la porte d'entrée leur est très étroite. Conséquence, les élèves choisissent d'apprendre le plus souvent l'anglais pour passer le concours série D1 (maths, vietnamien, anglais) qui ouvre la porte d'un grand nombre d'universités.

**f) La solution de facilité**

Pour un service provincial de l'éducation et les chefs d'établissement, dispenser plusieurs langues étrangères dans la localité ou dans l'école est une manœuvre complexe et difficile en terme d'organisation pour assurer la continuité de l'apprentissage d'une langue choisie par l'élève au début et en terme de mobilité pour les élèves qui apprennent une langue autre que l'anglais. Devant ce défi et faute d'une politique volontariste forte du Ministère de l'Education, même s'ils sont conscients des intérêts du plurilinguisme, les gestionnaires locaux choisissent souvent une solution de facilité qui consiste à n'enseigner que l'anglais partout, les autres langues sont ainsi éliminées.

A travers les analyses ci-dessus, on peut faire un résumé des défis auxquels l'enseignement du français doit faire face à l'heure actuelle:

- la dévalorisation du français à l'heure actuelle pour des raisons diverses ;
- la chute libre du nombre d'élèves à cause de cette dévalorisation ;
- le risque pour le français de connaître le même sort que le russe qui vivote actuellement avec un très petit nombre d'élèves (plus d'1 millier sur l'ensemble du pays).

**4. Opportunités et perspectives**

L'enseignement du français doit relever les défis ci-dessus pour survivre, mais il bénéficie quand même d'opportunités non négligeables.

**a) La tradition francophone persiste**

Le Vietnam et la France ont des liens très forts pour des raisons historiques. Il existe toujours des vietnamiennes francophones et francophiles. Un certain nombre de familles ont des parents en France. Les échanges et les coopérations entre la France et le Vietnam se maintiennent à un niveau assez élevé. De plus le Vietnam est un membre à part entière de la Francophonie et un de ses engagements est de développer le français et la francophonie.

**b) L'attrait des études en France**

De plus en plus de bacheliers, surtout de bacheliers bilingues choisissent d'aller faire des études en France. On compte aujourd'hui environ 6000 étudiants vietnamiens en France dont les bacheliers des classes bilingues représentent une forte proportion. En effet, c'est une destination intéressante grâce aux liens historiques et culturels tissés entre les deux peuples et aux conditions de vie et d'études en France : un étudiant vietnamien ne se sent pas trop dépaysé en arrivant, les frais d'études sont en général beaucoup moins élevés que dans certains pays anglo-saxons car les étudiants ne paient que les frais de scolarité à l'ordre de 350 à 400 € par an sans compter un régime de sécurité sociale en faveur des étudiants français et étrangers. De plus la qualité de la formation universitaire en France est reconnue et appréciée par les entreprises vietnamiennes. L'obtention d'un visa d'entrée en France est en général facilitée par l'Ambassade de France au Vietnam, ci qui donne une certaine impulsion pour les élèves de français.
Les résultats très encourageants des études universitaires en France des élèves de français constituent aussi une source de motivation importante. Plusieurs d'entre eux préparent, après la licence, un master voire un doctorat. Certains y ont trouvé des postes intéressants. Les débouchés d'études universitaires au Vietnam pour les élèves de français, comme il l'a été mentionné plus haut, sont restreints, mais un certain nombre d'universités d'excellence continuent à recruter des élèves de français de bon niveau.

**c) Le soutien continué des partenaires**

La coopération en matière d'enseignement du français entre le Ministère de l'éducation et de la formation du Vietnam et des partenaires francophones a commené dès les années 70-80 du XXe siècle par un nombre important de bourses du Gouvernement français accordées à des enseignants de français du secondaire et du supérieur pour les stages et les études universitaires en France. Cette coopération a été renforcée par le projet

des classes bilingues copiloté par le Ministère et l'AUF comme opérateur principal et le projet de l'enseignement expérimental du français LV2 dans un certains nombre de lycées, soutenu par le Créfap-OIF. A l'expiration de ceux-ci, un nouveau projet, multipartenarial, le Projet de Valorisation du français en Asie du Sud-Est (Valofrase), mis en place en 2007 est en cours de mise en oeuvre. Ces projets successifs donnent des soutiens efficaces à l'enseignement du français. A côté des aides françaises, le Vietnam reçoit également celles d'autres partenaires comme la Wallonnie-Bruxelles de Belgique et le Québec-Canada. D'autres coopérations seraient envisagées par les partenaires pour le temps à venir.

**d) Un corps d'enseignants de français bien formés et attachés au métier**

Les enseignants de français en exercice ont été formés dans les centres de formation vietnamiens et la plupart ont reçu des formations complémentaires et/ou diplomantes en France ou dans un autre pays francophone grâce aux bourses de gourvernements et d'organisations de la Francophonie. Ils ont donc des compétences solides en français et en didactique du français et sont par conséquent très appréciés par la société. Ils se montrent très motivés pour leur travail d'enseignant et c'est pour eux un cauchemar que d'être contraints d'enseigner une autre matière pour laquelle ils n'ont pas été formés, comme un certain nombre de leurs collèges.

**e) Quelques signes positifs de changement**

La mise en oeuvre du Projet des langues étrangères a actuellement démarré avec la priorité donnée à l'anglais. Selon les discours, la réforme commence d'abord par l'anglais parce qu'il faut concentrer les efforts en vue d'un succès garanti, les autres langues étrangères minoritaires suivront. Un autre changement significatif consiste à reconnaître les autres langues étrangères à la sortie de la formation du niveau master et doctorat.

**En guise de conclusion**

L'enseignement du français au Vietnam a connu des hauts et des bas au cours de son histoire, mais sa régression actuelle est vue par plusieurs comme brutale et vraiment inquiétante. Cette chute est due à plusieurs raisons dont les principales ont été abordées dans cette intervention. Il doit relever ces défis pour sa survie mais en même temps il bénéficie heureusement d'opportunités importantes. Pour le faire sortir des difficultés actuelles, il faudrait agir ensemble et de manière systémique et le plus important, c'est que la mise en oeuvre du Projets national des langues étrangères soit effectivement favorable pour l'enseignement du français ainsi que pour les autres langues étrangères minoritairement enseignées dans le système éducatif du pays.

**Références**

Ministère de l'Education et de la Formation, 2005 : B*ilan 10 des classes bilingues et 5 ans de l'enseignement du français LV2.*

Décision 1400 du Premier ministre, 2008, *Projet de l'Enseignement/apprentssage des langues étrangères dans le système éducatif national, période 2008-2020.*

Ministère de l'Education et de la Formation : *Statistques sur l'enseignement du français en 2006.*

Ministère de l'Education et de la Formation : *Enquête sur l'enseignement du français en 2007.*

Ministère de l'Education et de la Formation : *Statistques sur l'enseignement du français en 2009.*

TICE

# L'entreprise virtuelle ou la pédagogie de projet à l'ère du Web 2.0

**Béatrice Atherton**
The University of Queensland - Australie

**Résumé** : Les enseignants de français des affaires sont généralement en quête d'une pédagogie active, capable de motiver leurs apprenants et de les rapprocher des réalités auxquelles ils se trouveront confrontés, une fois leurs études achevées. Les approches ont ainsi évolué au fil des années, en passant des simples exercices de correspondance commerciale à la simulation globale, pour parvenir aujourd'hui à de véritables projets virtuels. Celui que nous présentons ici est le fruit d'une collaboration entre l'Université catholique de Lille et l'Université du Queensland en Australie. S'inspirant des principes de la nouvelle perspective actionnelle, il met en situation des apprenants de français et d'anglais au travers de la négociation d'une co-entreprise virtuelle. Après avoir situé le cadre du projet et les principes qui le guident, nous tenterons de montrer comment une approche de ce type peut contribuer à l'acquisition d'un savoir, mais également d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

**Mots-clés** : FOS, pédagogie de projet, TICE.

**Abstract**: Teachers of French for business are usually keen to promote active learning, in order to motivate learners and bring them closer to the professional context which will be theirs once they complete their studies. Teaching approaches have evolved over the years, from simple letter writing exercises and later the use of simulation to the virtual projects which are being implemented today. The project described in this paper is the result of collaboration between the Lille Catholic University and the University of Queensland in Australia. Based on the action-oriented approach, it brings together learners of French and English through the negotiation of a virtual joint venture. The project context and design principles will be presented and an attempt will be made to show how this approach can support learning as well as the acquisition of know-how and cultural insight.

**Keywords**: French for professional purposes, project-based learning, ICT.

## Introduction

L'enseignement du français des affaires est un défi pour beaucoup d'enseignants de FLE, qui peinent parfois à trouver une approche qui encouragerait les apprenants à découvrir et à s'approprier une nouvelle culture professionnelle. Car c'est bien de cela qu'il s'agit ici, même si l'acquisition de connaissances dans le domaine de l'économie ou

du commerce joue nécessairement un rôle dans un enseignement de ce type. D'autre part, il est clair qu'il tend à occuper une place croissante dans les programmes de FLE, comme le montrent clairement les nombreux manuels publiés ces dernières années. Ceux-ci, dont un des plus récents, *Travailler en français « en entreprise »* (Cherifi, 2009), répondent aux besoins des niveaux A1 à B1, mais s'avèrent souvent inadéquats à un niveau plus avancé et l'offre s'amenuise au fur et à mesure que le niveau visé augmente. L'ouvrage de Bombardieri, Brochard & Henry, *l'Entreprise*, présente toutefois une avancée, même s'il date de 1996. En adoptant les principes de la simulation globale, développée par F. Debyser, J.M. Caré et F. Yaiche au BELC, dans les années 70, il propose en effet, comme le dit May Collet dans l'avant-propos :

> « Un changement de régime [car] il ne s'agit plus seulement de plonger les élèves dans un environnement visuel et sonore qui favorise l'apprentissage, mais de les amener à participer à une création collective en langue étrangère, dans laquelle viendront s'insérer, à chaque étape, les acquisitions nécessaires à l'avancement de leur projet. »

Le danger serait, malgré tout, que cette simulation demeure trop artificielle, l'entreprise se limitant à la salle de classe et étant en grande partie conditionnée par la culture environnante, bien qu'il s'agisse, le plus souvent, de développer une entreprise française. De plus, il est fort probable que nos apprenants soient appelés, du fait de leurs compétences, non pas à quitter leur pays pour travailler en France ou ailleurs dans le monde francophone, mais plutôt à servir de « passeurs » entre les deux cultures. Une certaine connaissance des deux systèmes et surtout des deux cultures d'entreprise nous semble donc essentielle.

La simulation globale, telle que nous venons de la décrire, ne répond donc plus complètement aux objectifs d'une formation en français des affaires, tout du moins dans un pays comme l'Australie, très éloigné de la France, mais qui entretient des relations commerciales de plus en plus importantes avec ce pays. L'approche, que nous allons décrire, intègre les principes de la simulation globale, tout en mettant plus fortement l'accent sur la communication interculturelle à visée actionnelle et la réalisation du projet final. Elle s'inscrit donc plus directement dans la pédagogie de projet, que le site Franc-parler définit ainsi :

> « Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction des moyens et des intérêts. La mise en œuvre d'un projet permet [...] de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants. »

On peut noter en passant que les formations, dispensées par les écoles de commerce françaises, font souvent appel à cette pédagogie de projet, qu'il s'agisse de lancer un produit imaginaire ou de promouvoir une entreprise virtuelle ou réelle sur le marché international. Elle semble donc en parfaite adéquation avec le domaine et la formation qu'auront reçue les futurs collaborateurs de nos apprenants.

Nous présenterons cette expérience en trois temps. Après avoir décrit la situation d'apprentissage et le public visé, nous décrirons le projet lui-même, c'est-à-dire son

objectif, les tâches proposées et leur déroulement. Nous présenterons ensuite une première analyse des stratégies utilisées par les apprenants au cours de leur négociation. Pour conclure, nous ferons le bilan de cette première expérience.

## 1. La situation d'apprentissage et les acteurs du projet

En 2009, deux nouvelles options en français de spécialité, plus exactement en français des affaires et en français juridique, ont été introduites dans le programme de l'Université du Queensland, située à Brisbane, en Australie, chacun de ces cours étant offert une année sur deux. L'option de français des affaires est ouverte aux étudiants ayant atteint le niveau B2. Le cours se déroule sur un semestre de 13 semaines et comprend 39h en présentiel, dont 20 dédiées au projet d'entreprise virtuelle, *Fiable*, réalisé en collaboration avec l'Université catholique de Lille. Le reste du cours est consacré à la découverte du contexte socio-économique français et à l'acquisition des connaissances nécessaires à la réalisation du projet. Celui-ci fait intervenir les deux langues, les Français s'exprimant en anglais et les Australiens en français.

Le premier groupe à participer à cette expérience était composé de 13 étudiants australiens, dont 3 inscrits en licence de Lettres, 1 en Journalisme, 3 en Sciences de l'Éducation, 3 dans un double diplôme de Lettres et Droit et 2 en Lettres/Commerce plus 1 en ingénierie. La diversité des publics a d'ailleurs fortement contribué à la richesse des échanges. Du côté français, les 11 inscrits suivaient tous des études de droit et d'anglais, une langue étant obligatoire dans leur cursus, mais leur apparente homogénéité dissimulait leurs différences. Comme l'expliquait une étudiante lilloise au cours du projet :

> "*we worked on some financial aspects but I have to admit that it's not my favourite subject, so I let this part to my colleagues…even if, as a director, I had my word to say !*".[1]

L'ensemble du groupe a ensuite été divisé en équipes composées de 5 à 7 étudiants, chaque équipe comprenant au minimum deux étudiants de la même université.

## 2. Le projet *Fiable*

### 2.1. Les objectifs

Ce projet consiste à négocier la création d'une JV, joint venture ou co-entreprise entre une société française et une société australienne qui s'implantera dans l'un des deux pays concernés. Les apprenants vont tout d'abord créer une entreprise dans leur pays et négocier ensuite cette JV avec leur partenaire potentiel. La négociation une fois terminée, les représentants de chaque société rédigeront un rapport de faisabilité et présenteront leur projet à l'ensemble des participants, autrement dit au groupe classe, pour leur permettre de partager leur expérience et réfléchir avec eux aux stratégies adoptées.

### 2.2 Les outils

Les échanges se déroulent sur la plate-forme de télé apprentissage Blackboard, mise à la disposition de tous les enseignants par l'université. En 2009, nous avons dû nous limiter à l'écrit et utiliser des outils synchrones, comme la salle de bavardage (collaboration) ou asynchrones tels le forum (plate-forme de discussion) et la fonction échange de fichiers, qui permettait aux apprenants de déposer leurs travaux dans l'espace réservé à leur groupe.

Figure 1 : espace et outils

Afin d'inclure l'oral dans leur pratique, nous les avons encouragés à se réunir en dehors de la classe sur MSN ou Skype, ce qu'ils ont d'ailleurs fait à plusieurs reprises. Ils pouvaient également communiquer sur Facebook. La version 2011 du cours met un nouvel outil à la disposition de chaque groupe. La classe virtuelle Wimba vient s'ajouter à l'espace déjà mentionné (voir figure 1) et permet au groupe de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en synchrone. Cet espace a l'avantage d'offrir toute une gamme de fonctionnalités, qui comprennent la vidéo, un cadre pour communiquer à l'écrit, un tableau blanc, une fonction partage de documents et la possibilité de télécharger des dossiers pour pouvoir y travailler ensemble. Le tout pouvant être enregistré pour permettre à l'enseignant ou aux apprenants de revenir sur le travail accompli pendant la réunion.

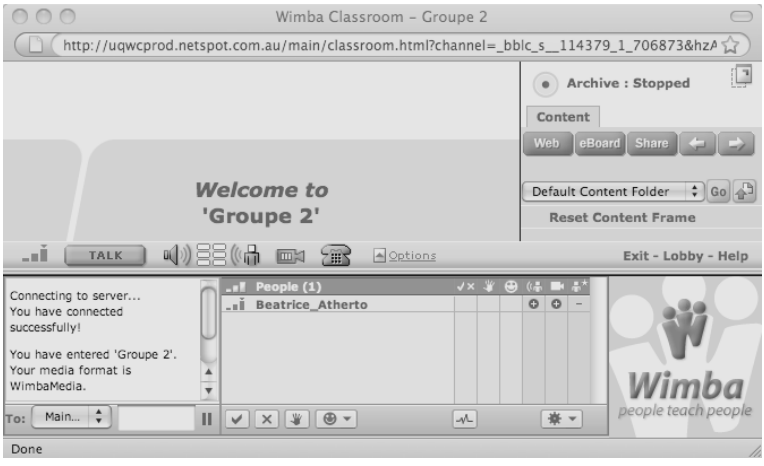



Figure 2 – Interface Wimba Classroom

### 2.3 Les tâches

Les tâches sont les suivantes :

Semaine 1/ Tâche 1 : présentations sur le blog de la classe (UQ – Lille)
Semaine 2 / Tâche 2 : Choix du secteur et définition du projet
Semaine 3 / Tâche 3 : Annonce et correspondance
Semaine 5 / Tâche 4 : Première réunion (ordre du jour et compte rendu)
Semaines 6 à 10 : négociation
Semaines 11 à 13 / Tâche 5 : rédaction des rapports et présentation orale/mise en commun

Avant leur première rencontre en temps réel les apprenants doivent se présenter à l'ensemble des participants sur le blog Fiable, en illustrant leur présentation avec des photos. Cette première étape s'est révélée essentielle en 2009 étant donné l'absence de visioconférence.
La première session synchrone a lieu la semaine suivante. Leur tâche consiste à engager la discussion avec leurs partenaires français, les groupes français et australiens ayant été organisés par les enseignants, avant le début du semestre. Les apprenants n'ont eu aucune difficulté à choisir un secteur d'activité, mais un travail d'encadrement s'est révélé nécessaire pour que les sociétés choisies puissent potentiellement s'entendre sur une JV.

Les 4 JV envisagées reflètent d'ailleurs bien la diversité de leurs intérêts :

| Groupe | Co-entreprise /JV | Soc. francaise | Soc. australienne | Objectif de la co-entreprise |
|---|---|---|---|---|
| 1 | *Australiance* | *JBC*<br>Construction d'hôtels | *First Choice Advertising*<br>Agence de publicité | Construction et promotion d'hôtels de luxe en Australie |
| 2 | *Frania* | *Frania France*<br>Fabricant de cosmétiques | *Ozearth*<br>Distibuteur de produits de beauté | Distribution des produits *Frania* sur le marché australien |
| 3 | *Naf Naf – Savoir faire* | *Naf Naf*<br>Fabricant de vêtements | *Savoir faire*<br>Conseil administratif et commercial aux sociétés étrangères | Ouverture d'une chaîne de magasins *Naf Naf* en Australie |
| 4 | *Au Pays des kangourous* | *Zoo Mania*<br>Société de création et de gestion de zoos | *Australian Future Environment Protection Society* (AFEPS)<br>Société de protection des animaux | Création d'un zoo à Marseille, spécialisé dans la faune australienne, pour mieux la faire connaitre et encourager sa protection |

L'enthousiasme et la curiosité des apprenants français pour l'Australie expliquent sans doute le choix du lieu d'implantation de la majorité des entreprises.
A partir de la tâche numéro 3 les apprenants sont tenus d'endosser le rôle qu'ils ont choisi dans l'entreprise. Lors de cette première expérience, ils ont très vite compris l'intérêt d'une bonne répartition des responsabilités, comme dans toute situation professionnelle. C'est là en effet que les compétences de chacun peuvent entrer en jeu et la diversité des disciplines, très fréquente dans les cours de français des universités australiennes, devient un atout et une richesse à exploiter.
L'activité comporte deux parties. Les Français prennent l'initiative, en rédigeant une annonce pour un site d'entreprises. Ils doivent présenter leur société et indiquer quel type de partenaire ils recherchent.
Les Australiens doivent ensuite répondre à cette annonce par une lettre, dans laquelle ils présentent à leur tour leur société et expriment leur intérêt pour une éventuelle collaboration avec les Français.
L'organisation de leur première réunion fait l'objet de la tâche 4 et marque un moment important du projet, puisqu'ils vont être appelés à en organiser d'autres sur ce modèle pendant le reste du semestre. Le travail est de nouveau réparti entre les deux groupes, les Français étant chargés de poster l'ordre du jour et les Australiens devant rédiger le compte rendu de la réunion. Des consignes très précises leur sont fournies pour les aider à atteindre les objectifs fixés et un élément important de cette réunion consiste à se répartir les responsabilités.

Les questions à traiter sont les suivantes :

- La localisation de l'entreprise (JV), son statut juridique et les modalités de cessation de leur co-entreprise
- Le marché visé (cible, stratégies marketing)
- Les modalités de management et la structure décisionnelle
- Le financement et la fixation des prix d'achat et de vente

Les semaines restantes sont consacrées à la négociation proprement dite, en classe et en dehors de celle-ci. La mise en commun des projets étant prévue pendant la dernière session.

### 3. Analyse des productions 2009

Il est utile de souligner tout d'abord l'efficacité d'une mise en route par la contribution au blog de la classe, que l'on dispose ou non par la suite d'un système de visioconférence poste à poste. Celle-ci agit en effet comme une sorte de déclencheur. Quand ils se rencontrent la semaine suivante les apprenants ont déjà l'impression de se connaître. Dans la contribution A1 le mot courriel fait référence aux messages postés sur le blog.

A – Australien
F – Français

*A1*

*On est ravie de recevoir vos courriels, c'était super de lire vos informations intéressantes. Malheureusement, ce soir il ne fait pas très beau en Australie à cause d'une cyclone qui est situé très prés de la cote de Queensland. Pour le première fois dans cette sécheresse il a plu pendant une semaine!! Ce qui est un peu bizarre pour nous! On joue avec des bateaux dans les caniveaux!! […] Ce sera trop cool de travailler ensemble.*

*A la fois prochaine!*

*A2*

*Bonjour tout le monde.*

*J'étudie une licence d'éducation et une licence de lettres, avec des spécialisations en français et en anglais. Le but ? Pour devenir un prof d'anglais et de français. […]*

*<u>Autres importants choses à savoir</u>*
** Le chocolat, c'est mon péché mignon.*
** Le commerce, ça ne m'intéressait pas beaucoup. Mais plus récemment, j'ai réalisé son valeur et sa pertinence à ma vie. De plus, j'ai réalisé l'impact que l'économie peut avoir sur notre société- aucun secteur n'est épargné des fluctuations mondiales. Donc, j'ai envie de savoir davantage.*

*J'attends avec impatience la chance de travailler avec vous.*

*A la semaine prochaine,*

Le ton adopté et les informations fournies nous ont permis d'évaluer les attentes des apprenants et d'apprécier par la suite la manière dont ils sont entrés dans la peau de leur personnage en adaptant leur attitude et leur registre en fonction de leur nouvelle situation de communication.

Mais ce sont surtout les stratégies, utilisées par les apprenants au cours de la négociation, auxquelles nous nous sommes intéressée.

La production des quatre équipes en présence fournit une gamme complète d'expériences qui vont de la collaboration réussie à l'échec presque total, ponctué « d'incidents critiques » pour reprendre le terme de Jackson (2003). L'analyse a montré qu'ils étaient dus essentiellement à 3 facteurs : le manque de réactivité, le non-respect des engagements et le refus de prendre en compte l'opinion ou l'expertise des partenaires étrangers. Il faut noter, cependant, comme le suggère Jackson, que ces incidents peuvent servir de base à la réflexion et à la mise en place de nouvelles stratégies. Entre ces deux extrêmes, nous trouvons un autre type d'expérience, qui s'avère réussie au niveau relationnel, mais problématique au niveau pratique et qui évoluera vers une nouvelle négociation.

Une première analyse permet de distinguer 4 stratégies récurrentes :

**a)** L'exposé de ce que l'on pourrait appeler « le petit guide du bon manager » : ici il s'agit clairement de fixer les règles de la négociation. Comme on pouvait s'y attendre, cette stratégie n'a été utilisée que par les Français, qui ponctuent leurs contributions de remarques telles que :

> F 2 « Communication is a key part of building the relationship for the joint venture. […] Success in a JV depends on thorough research and analysis of aims and objectives. »[2] (*Australiance* – Ordre du jour de la réunion)

**b)** La prise de décision unilatérale : source de nombreuses difficultés, mais gérées très différemment suivant les groupes.
Les Australiens se sont trouvés parfois démunis devant ce qu'ils percevaient comme une attitude autoritaire de la part des Français. On notera toutefois la différence entre le groupe *Frania*, ou le point de vue australien est mentionné, même s'il est finalement écarté avec celui du groupe *Naf Naf – Savoir-faire* où l'incident tourne au conflit.

Les apprenants français du groupe Frania rappellent la décision prise lors de la réunion :

> « The slogan initially chosen during this meeting was 'Frania the make-up you need' but later we decided that it will be 'Frania feel your beauty'. However needs to clarify that the Ozearth company had proposed as slogan 'Frania vive la Révolution'"[3].

Un peu plus tôt pendant la négociation, ils avaient envoyé les statuts de la JV à leurs partenaires en précisant :

> "We choose to abide by French Law. Please don't take any offense, it was just more convenient for us."[4]

Cette stratégie s'est avérée particulièrement efficace. Ce qui aurait pu être vu comme une idée imposée, s'est transformée en contribution, fortement appréciée par les partenaires australiens.

Par contre, l'équipe australienne de *Naf Naf – Savoir faire* rappelle les difficultés qu'elle a rencontrées :

> « Un Dimanche soir après une longue réunion en ligne où nous avions discuté de tous les détails du JV, nous étions heureux d'avoir trouvé des solutions et nous leur avions envoyé le compte rendu. Nous étions stupéfaits de recevoir un 'Adjustment report' quelques jours plus tard modifiant pratiquement tout ce qui avait été mis en place. On a réagi de façon vive et déterminée en leur renvoyant une réplique détaillée de tout ce que nous avions consenti tout au début de la réunion du dimanche. »

Leur réplique, une sorte de rappel à l'ordre, a permis de poursuivre le projet, en dépit de graves difficultés, alors qu'il était en passe d'être complètement bloqué. C'est sans doute ce groupe qui a le mieux pris conscience de la nécessité d'une réflexion systématique sur les stratégies de communication, comme le montre cette remarque tirée de leur rapport :

> « Nous avons essayé de surmonter toutes ces difficultés en trouvant d'autres façons de nous exprimer pour éclaircir les malentendus. Nous avons proposé d'autres solutions et consenti où possible. »

**c)** Identification des difficultés suivie d'encouragement à poursuivre la négociation

Le décalage horaire, le niveau de langue des salariés employés par les deux entreprises, dans certains cas le coût du transport et bien sûr les différences culturelles ont été identifiées par plusieurs groupes comme autant d'obstacles à surmonter. Ils se sont cependant efforcés de trouver des solutions et n'ont pas cessé de s'encourager les uns les autres à poursuivre la négociation. Aucun groupe n'a renoncé à son projet dans le rapport final, y compris les représentants de la société Savoir-Faire dont la dernière suggestion nous a semblé particulièrement appropriée :

> « Malgré tous nos efforts pour expliquer, réexpliquer et encore clarifier les lois, les règles, *Naf Naf* n'a pas compris, ou peut-être n'a pas voulu comprendre. Nous avons donc l'intention de les inviter à Brisbane pour leur montrer un peu du monde australien. En conclusion, nous comprenons mieux toutes ces différences, qui nous aideront dans l'avenir de Savoir Faire. »

**d)** Compliments et remerciements : une société remercie l'autre pour la qualité des échanges ou des informations fournies

Certains apprenants ont à plusieurs reprises complimenté leurs partenaires sur la qualité des échanges, comme le montre la réflexion de l'équipe française de *Frania* :

> « We appreciate the professionalism which show the members of Ozearth company, their respect for commitments, their strict punctuality as well as the speed with which they react. Their ideas are most fantastics. This exchange was very instructive for the Frania companie. »[5]

Quelle que soit la stratégie utilisée ce qui frappe à la lecture c'est l'absence de familiarité dans le ton. Les apprenants semblent avoir bien saisi les conventions du genre sans que leurs enseignants aient besoin de les leur rappeler constamment. Le contraste avec le blog est donc frappant.

## Conclusion

Dans l'ensemble, les apprenants semblent avoir parfaitement assumé leur rôle et se sont engagés activement dans la défense des intérêts de leur entreprise et dans la création

de leur JV. Leur engagement tout au long du semestre ainsi que la qualité de l'étude de faisabilité remise en fin de parcours par chaque société partenaire montrent peut-être une nouvelle voie pour un enseignement de la langue des affaires, plus en phase avec l'approche actionnelle. L'analyse de leur production rappelle également qu'un travail systématique sur les stratégies de communication, y compris en amont, constitue un élément essentiel dans un cours de ce type et permet d'éviter bien des écueils. Nous conclurons avec une remarque qui résume la manière dont ces 25 apprenants ont vécu cette expérience.

> « We still need time to discuss some points. However, we do think that this project has an enormous potential. We do hope that we will be able to make it a real!" (Zoo Mania)[6]

## Bibliographie

Bombardieri, Brochard & Henry. 1996. *L'Entreprise*, Paris : Hachette.

Cherifi, S., Girardeau, B., Mistichelli, M. 2009. *Travailler en francais « en entreprise »*, Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Franc-parler, la pédagogie de projet : pourquoi ? comment ? (http://www.francparler.org/dossiers/projets_introduction.htm)

Jackson, J. (2003). Critical Incidents across Cultures. In : *Subject Centre for Languages Linguistics & Area Studies Archives*. University of Southampton : CILT. (http://www.llas.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1426)

## Notes

[1] Nous avons travaillé sur les aspects financiers but je dois admettre que ce n'est pas mon sujet favori. J'ai donc laissé cette partie à mes collègues, même si j'ai eu mon mot à dire, en tant que directrice !

[2] La communication est un élément déterminant dans la construction d'une relation entre les partenaires de la JV. Le succès de la JV dépend de la qualité de la recherche et de l'analyse des objectifs.

[3] Pendant la réunion nous avons tout d'abord choisi "Frania the make-up you need" (Frania le maquillage qu'il vous faut) comme slogan, mais un peu plus tard nous avons décidé que ce serait « Frania feel your beauty » (Avec Frania ressentez votre beauté). Il faut préciser cependant que la société Ozearth avait proposé « Frania vive la Révolution ».

[4] Nous avons choisi de respecter la loi française. Nous espérons que vous ne nous en voudrez pas, mais c'était simplement plus pratique pour nous.

[5] Nous apprécions le professionnalisme dont font preuve les membres de la société Ozearth, leur respect des engagements, leur ponctualité ainsi que la rapidité avec laquelle ils nous répondent. Ils ont d'excellentes idées. La société Frania a beaucoup appris au travers de cet échange.

[6] Nous avons encore besoin de temps pour discuter de certains points. Cependant, nous estimons que ce projet a un énorme potentiel. Nous espérons qu'il deviendra réalité !

# L'efficacité du multimédia dans la classe de français

**Diah Vitri Widayanti**
Université d'État de Semarang - Indonésie

**Résumé** : Les multimédias peuvent motiver les apprenants en constituant un outil pour produire des documents variés (documents écrits et audiovisuels) sous forme de tâches. Le média dont on parle est l'internet pour élaborer un document écrit et la caméra pour créer le document vidéo. Cet article a pour objectif de présenter l'efficacité de ce type de médias dans la classe de français. Le résultat montre que les apprenants ont le courage de poser des questions et de critiquer son ami(e), et cela suscite la communication entre eux.

**Mots-clés** : efficacité, multimédia.

**Abstract**: Media is useful to motivate the students in language learning and to create a various documents (written and video). We used the internet to produce a written document and a camera to produce a video document. This article has an objective to present the effectiveness of multimedia in French learning. The result shows that the media encourage the learners to speak, to ask, to criticize the work of theirs friends.

**Keywords**: effectiveness, media.

## Introduction

Dans l'apprentissage, les multimédias pourraient être un outil pour motiver et faciliter les apprenants à accomplir les tâches données par l'enseignant afin d'atteindre l'objectif fixé dans l'enseignement. L'emploi du complexe médiatique pourrait ainsi créer une bonne ambiance et positionne l'enseignant comme un conseillé, un appui et un élément motivant.

Le développement de la technologie nous pousse à renouveler les méthodes, les techniques de l'enseignement et aussi les médias. Si jadis, on n'avait que les informations ou les matières de l'enseignement dans la version imprimée, à présent on peut les télécharger de plusieurs sites. On ne peut pas nier que ce changement nous oblige à faire une innovation dans l'enseignement.

Pour cette innovation, on doit utiliser un outil qui est proche de la vie des apprenants ou le sujet qui pourrait les intéresser sans négliger l'objectif de l'enseignement. En ce moment, les jeunes apprenants utilisent souvent l'internet puisqu'il est accessible de leur portable. La plupart des jeunes, surtout ceux qui habitent dans des grandes villes sont familiarisés à manipuler cet appareil. C'est pourquoi, on pourrait utiliser l'ordinateur et l'internet comme média propre à l'enseignement. La remise de devoirs via courriel n'est plus une chose extraordinaire. L'avantage de cette méthode est qu'on n'utilise pas le papier (ce qui soutient l'environnement) et on peut ainsi entamer des corrections en classe à l'aide du projecteur. A part l'internet, ils se sont également familiarisés avec l'usage de la caméra (la webcam) ou celle intégrée dans le téléphone portable.

Cette communication a pour but de décrire les activités en classe de français du quatrième semestre à l'Université d'État de Semarang.

**Compétence communicative langagière**

La compétence à communiquer langagièrement est une élaboration de la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique pour produire un échange avec autrui sous forme écrite ou orale. Ces trois compétences consistent : de savoir, de l'habileté et de savoir-faire, selon le CECR pour les langues (2000 :17).

**La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicitables ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté (s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

**La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

**La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

**Pratique du multimédia**

Selon **la perspective actionnelle**, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Il est donc nécessaire que la création des tâches devrait mobiliser stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. Les tâches doivent être liées à leur connaissance et à leurs compétences. Les tâches, dont je vais parler dans cette communication, concernent la culture et la société indonésienne. La raison pour laquelle j'ai choisi ses deux entités induit le fait que les apprenants doivent plutôt acquérir le français en parlant de leur pays. De plus, il y a très peu d'étudiants ou de diplômés ayant la chance d'aller en France. Je vous rappelle que les multimédias sont un ensemble d'outils conçu pour animer et motiver les apprenants durant l'apprentissage de la langue.

Dans cette perspective, Le multimédia que j'ai proposé est l'emploi de l'internet et de la caméra pour la production écrite et orale puisque ses outils sont familiers chez les apprenants.

La première tâche donnée est de faire un dépliant portant sur le thème de la richesse culturelle de leur région d'origine. Comme c'est un travail individuel, les apprenants pourraient décrire les lieux touristiques, la fête ou la cérémonie traditionnelle. Cette tâche a un objectif bien ciblé, celui d'acquérir un savoir pour permettre d'exprimer son opinion et de décrire quelque chose. A partir d'un document écrit, ils présentent le travail oralement et les autres posent des questions concernant le sujet présenté. Lorsqu'ils font la présentation, ils doivent expliquer la raison de ce choix. Ils s'exercent ainsi à exprimer leur opinion. Durant la rédaction du travail, ils peuvent utiliser l'internet pour chercher des informations ou télécharger les photos qu'ils utiliseraient ensuite pour compléter leur présentation. Ceux qui l'écoutent peuvent s'exprimer, faire des commentaires sur le sujet, notamment la grammaire (correction grammaticale) ou le choix du vocabulaire. La dernière activité pourrait sensibiliser les apprenants à faire une auto-évaluation. Le rôle du professeur est de diriger la présentation et de formuler les corrections nécessaires pour assurer l'acquisition de la compétence demandée. La correction se fait dans l'immédiat en mettant de la couleur à la partie incorrecte, surtout si les étudiants ne connaissent pas les erreurs commises par leurs amis. Puis le professeur demande aux étudiants d'identifier l'erreur et de la corriger.

Une autre tâche consiste à produire un document audiovisuel. C'est la tâche d'une équipe de deux personnes. Actuellement, les étudiants ont le téléphone portable équipé d'une caméra avec laquelle ils peuvent prendre des photos ou faire de la vidéo. Dans ce

contexte, la vidéophonie est d'un usage familier pour eux. J'ai donc profité de cette aptitude en vidéophonie pour faire un document audio-visuel. Avant que les étudiants ne commencent à filmer l'objet, je leur ai montré comment éditer une vidéo avec le programme *windows movie maker* que l'on peut trouver dans la plupart des ordinateurs. La consigne donnée est que les étudiants décrivent la situation de leur entourage. La durée de ce travail est de 8 à 15 minutes. Cette tâche vise à donner une compétence pratique afin qu'ils puissent l'utiliser pour créer un média adapté à l'enseignement ou bien un document touristique. Cette compétence sera nécessaire pour les préparer à l'entrée dans le monde du travail. Ils pourraient également créer un nouveau travail.

Pour réaliser leur travail, les étudiants doivent avoir assimiler les étapes suivantes : faire un plan, présenter leur projet, faire la narration, filmer l'objet choisi et éditer. Ce travail permet aux étudiants d'échanger leurs idées. Cela se comprend lorsqu'on a visualisé tous les documents finaux. Ils donnent des commentaires surprenants. J'ai l'impression qu'ils se sentent à l'aise pour exprimer leurs idées. On peut autrement dire que l'emploi du multimédia dans la classe de langue est efficace.

Au début, il y avait une réticence pour réaliser cette forme d'enseignement utilisant le multimédia. Quand les étudiants ont fait un dépliant, ils ont traduit les informations qu'ils ont trouvées sur internet. Le travail contenait beaucoup de fautes. Au final, je leur ai demandé de prendre l'information essentielle, de construire des phrases utilisant la grammaire et le vocabulaire qu'ils ont appris. Une nette amélioration s'en est suivie dans leur travail. On peut ainsi remarquer que la reconstruction de leur travail renforce la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. Cette reformulation demande la participation de tous les apprenants. Mais cette motivation encourage les étudiants à corriger les erreurs et stimuler l'apprentissage de la langue en échangeant les expériences.

## Conclusion

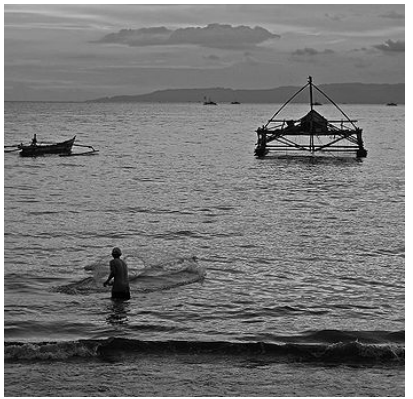
Le multimédia fait partie de la vie des jeunes. L'emploi de ce média pourrait fortement motiver les étudiants à pratiquer la langue pour communiquer librement, échanger leurs points de vue sur ce qu'ils aiment et leurs habitudes de comportement. Au travers de ce type de média, ils pourraient ainsi exprimer leurs idées et leurs créativités.

## Bibliographie

Conseil de la Coopération culturelle.2001. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* **:** *apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Puren, Christian.2002. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. Langues Modernes, paru dans le n° 3/2002, pp. 55-71, Dossier « *L'interculturel* ».

**La plage de Pelabuhan Ratu**



La plage Palabuhanratu, ou la plage de Pelabuhan Ratu, est un site touristique se trouvant à côté de l'océan Indien au sud de Java Ouest. Elle est située à environ 60 kilomètres au sud de la ville Sukabumi.

Littéralement, Pelabuhan Ratu signifie «le port de la reine». Une autre traduction est «l'endroit où la reine s'est jetée à la mer». En effet, en *sundanais*, labuhan désigne une offrande que l'on jette à la mer. La reine est la *Ratu Kidul* «la Reine du Sud» qui règne sur l'*océan Indien.*

Au début des années 1960 *Soekarno,* le premier président de l'Indonésie a utilisé le fonds de butin des Japonais, pour construire le «Samudra Beach Hotel». au bord de la mer La chambre 308 est réservée à la reine du sud ou Ratu Kidul et décorée en vert, la couleur de cette créature mythique. On autorise aux publics à entrer dans cette chambre pour prier, méditer ou poser à la reine des questions spirituelles.

**Tari Topeng Indramayu/**
**La Danse masquée d'Indramayu**

La danse masquée d'Indramayu est une des cultures traditionnelles d'Indramayu, Java l'Ouest. La société d'Indramayu a nommé cette danse « Dermayon » On l'a nommée ainsi parce que pendant le spectacle, les danseurs utilisent un masque ou dermayon. On ne sait pas quand elle a été présentée pour la première fois. Elle est typiquement d'Indramayu. Il y a beaucoup d'espèces de danse masquée. Ce sont la danse masquée Samba, la danse masquée Tumenggung, la danse masquée Kelana, la danse masquée Kelana Udeng. (Sektiadi).

# L'utilisation des vidéos téléchargées à partir du site « Youtube » dans une classe de français langue étrangère en Iran

**Marjan Farjah**
Université Allameh Tabatabaïe - Iran

**Résumé :** Dans cet article, nous tentons de présenter une expérience que nous avons menée dans les cours de français langue étrangère pour les débutants à l'Université Allameh Tabatabaïe. Au cours de cette expérience, nous avons téléchargé et présenté des vidéos téléchargées à partir du site « Youtube » qui nous paraît une mine d'or pour les apprenants, les rendant capables de mieux comprendre, produire et reformuler. Ces vidéos jouent un rôle primordial pour accompagner la méthode utilisée en classe, en l'occurrence *Alterego 1* et pour renforcer les points linguistiques et culturels acquis par les apprenants.

**Mot-clés** : Français Langue Etragère, vidéos, Internet, Youtube.

**The use of videos downloaded from « Youtube » in French language classes in Iran**

**Abstract**: In this article, we attempt to present an experiment that we conducted in French language classes for beginners at the University Allameh Tabatabaie. During this experiment, we downloaded and submitted videos from the site "YouTube" which seems a gold mine for learners, enabling them to better understand, produce and reformulate in French. These videos play a key role to support the method used in the classroom, in this case *Alter Ego 1* and to strengthen the linguistic and cultural points acquired by learners.

**Keywords**: French as Foreign language, videos, Internet, Youtube.

## Introduction

Les nouvelles technologies font incontestablement partie de notre vie de tous les jours. Dans le souci d'intégrer ces nouveaux outils de la vie quotidienne dans l'enseignement des langues pour une meilleure acquisition, les vidéos existant sur l'Internet pourraient jouer un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La nouvelle génération d'apprenants est totalement marquée par ces outils. Un enseignement dans lequel ces outils sont intégrés peut mieux impliquer les apprenants qui ne s'en séparent presque jamais. A cet effet, les vidéos sur le site « Youtube » offrent une possibilité aux apprenants, mais aussi aux enseignants, de découvrir et de s'approprier les points linguistiques et culturels d'une langue étrangère.

C'est pourquoi nous nous efforçons, tout au long de cet article, de présenter une expérience que nous avons menée dans les cours de français (niveau licence) pour les débutants à l'Université Allameh Tabatabaïe à Téhéran. En utilisant la méthode *Alter Ego* comme méthode de base, nous avons introduit, à différents moments de notre cours, des vidéos téléchargées à partir du site « Youtube » en rapport avec les points linguistiques ou culturels présentés dans la méthode.

**Pourquoi la vidéo ?**

Il va de soit que les nouvelles méthodes actionnelles ou communicatives sont le fruit des recherches faites sur l'enseignement/apprentissages des langues pour amener les apprenants à de meilleurs résultats dans le processus d'apprentissage. Or, certains points tels que les notions culturelles ou quelques points linguistiques ne passent pas toujours facilement si on s'en tient à des activités présentées dans la méthode. L'image fixe dans le livre ne pourrait jamais transmettre à elle toute seule le message derrière le point linguistique ou culturel.

Ainsi, tout à côté du livre, la vidéo conduit l'apprenant vers un apprentissage non conscient et renforce le point linguistique ou culturel acquis à travers le manuel. D'après G. Jacquinot-Delaunay, *la télévision et attachée à un imaginaire fait de détente et de divertissement qui s'oppose à l'imaginaire de l'école, fait de contraintes et d'effort, de progressions raisonnées et compartimentées*. (Jacquinot-Delaunay, 2000 :15)

Dans une autre perspective, la vidéo pourrait renforcer la mémoire de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il va sans dire que la mémoire joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, tout comme dans tout autre type d'apprentissage. La présence de la vidéo dans la classe pourrait rassurer les apprenants les plus faibles.

A cet effet, on peut se demander quelle est la différence entre l'efficacité de l'image fixe et celle de l'image en mouvement. Mais à vrai dire, une image en mouvement (pour reprendre le terme utilisé par Carmen Compte) ou un changement d'intensité lumineuse dans le champ visuel peut focaliser l'attention de la personne. La mémoire visuelle est une composante du souvenir qui complète d'autres composantes et aide à renforcer la mémoire en général.

Par ailleurs, *les images sont souvent utilisées pour illustrer l'aspect non-verbal de nos connaissances sémantiques. En général, on peut dire que les images sont mieux retenues que les mots, c'est l'effet de supériorité de l'image (Paivio & Csapo, 1973). Le codage serait double dans le cas d'une image, l'objet étant codé et stocké en mémoire sous forme verbale (mot désignant l'objet) et sous forme imagée reflétant les caractéristiques figuratives. Lors du rappel, la réponse correspondant à un item donné pourrait être retrouvée à partir de l'une ou l'autre des deux représentations mnésiques.* (D'après un article anonyme sur l'internet à l'adresse suivante : http://leadserv.u-bourgogne.fr/~yannick/PDF/Chapitre1)

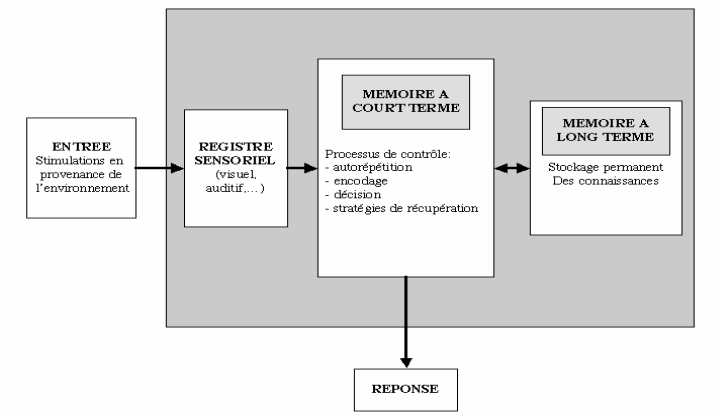



Figure : Représentation schématique du modèle modal d'Atkinson, et Shiffrin (1968).

D'autre part, l'avantage de l'image en mouvement ou la vidéo sur l'image fixe ou une simple explication de l'enseignant sur un sujet quelconque est indéniable. Cela entraîne une plus grande concentration de la part des apprenants car leur attention doit être focalisée sur l'écran pour suivre ce qui y passe.

De par son attrait, la vidéo pourrait également motiver l'apprenant car elle est une sorte de déclencheur d'expression spontanée et comme nous venons de le mentionner plus haut, elle peut faire parler même les plus faibles.

Evidemment, déclencher l'expression spontanée chez les apprenants est une des tâches que l'enseignant pourrait proposer dans une classe de langue à l'aide de la vidéo. L'éventail en pourrait être beaucoup plus vaste. Cela pourrait varier de l'image sans son, l'image avec son, la vidéo en tant que déclencheur d'une discussion ou d'un débat, la coupure d'une séquence, l'utilisation de la vidéo pour présenter ou exploiter un point grammatical ou pour présenter des aspects culturels d'un pays, etc.

Dans la même lignée, la vidéo visionnée dans le cadre d'un cours de langue pourrait élargir le champ lexical de l'apprenant car les vidéos en général et les vidéos authentiques en particulier contiennent un nombre considérable de mots qui pourrait amener l'apprenant à les repérer et le pousser à trouver leur signification.

**Les atouts des vidéos sur « Youtube »**

« Youtube » est un site de partage de vidéos créé en février 2005 en Californie (Etats-Unis). D'après les derniers chiffres communiqués, deux milliards de vidéos sont visionnées chaque jour sur « Youtube ». (Source : www.latribue.fr) Le site le plus populaire après Google et Facebook, « Youtube » attire plus de 500 millions de visiteurs par mois et chaque minute, 24 heures de vidéos sont mises sur le site. (Source : mai 2010)
C'est ainsi que ce site nous offre une ressource quasiment inépuisable et renouvelable pour une classe de langue. De plus, c'est un site à accès public.

En utilisant les vidéos de « Youtube », l'enseignant pourrait mettre en œuvre quelques stratégies pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, en téléchargeant les vidéos sur « Youtube » et en les mettant à la disposition des apprenants, l'enseignant pourrait instaurer une sorte de prolongement du cours après la classe de langue. Les apprenant pourraient ainsi regarder ou écouter les fichiers vidéos (ou sons, en cas de transformation des vidéos en fichiers son) à leur guise à la maison ou pendant leur trajet.
Cette caractéristique du site « Youtube » pousse les apprenants vers une autonomie convoitée par la nouvelle génération des méthodes communicatives. En effet, les nouvelles technologies favorisent, en général, l'autonomie chez l'apprenant qui a l'occasion de renforcer ses acquis souvent tout seul en dehors de la salle de classe. De cette manière, des acquis des apprenants sur les points présentés dans la méthode seront renforcés.

**Les vidéos de « Youtube » dans une classe de FLE en Iran : les objectifs**

D'après notre expérience, les vidéos de « Youtube » dans une classe de FLE accompagnées d'une méthode de français, en l'occurrence *Alter Ego1*, aident à assimiler les points linguistiques et culturels par les apprenants. Ces points peuvent aller des structures simples ou complexes de la langue française ou de différents types de vocabulaire thématique (fruits, animaux, sports, etc.) à la présentation de différents aspects de la culture française (monuments à Paris, stéréotypes sur la France et les Français, etc.). Nous estimons que les méthodes actionnelles récentes, dont *Alter Ego*, sont fondées sur des bases théoriques et pragmatiques très solides, mais les vidéos de « Youtube », à notre sens, pourraient enrichir davantage le contenu du cours de français et présentent ces points linguistiques et culturels d'un autre angle.

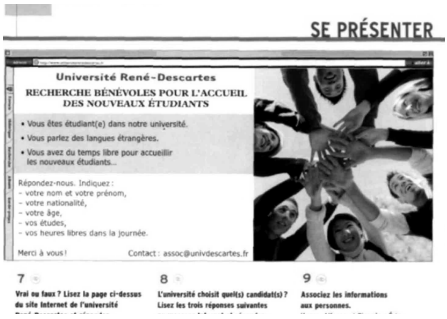
Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut, ces vidéos peuvent être un prolongement du cours de français.

**L'utilisation de la vidéo dans une classe de FLE (niveau débutant) en Iran**

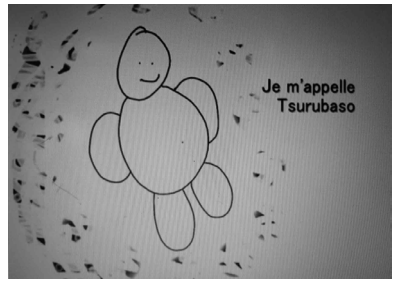
Pour enrichir le contenu de nos cours et pour améliorer la compréhension des étudiants du premier semestre de traduction française de l'Université Allameh TABATABAÏE, nous utilisons, depuis octobre 2009, des vidéos téléchargées à partir de l'Internet, en l'occurrence celles existant sur le site « Youtube », en rapport avec un point précis dans la méthode enseignée, *Alter Ego* 1.

Ces vidéos sont utilisées dès les premières séances et leurs effets dans l'apprentissage du français nous paraissent évidents. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples des points pédagogiques dans le livre et les vidéos correspondantes :

Une page de la méthode *Alter Ego* 1 :




La vidéo correspondante sur « Youtube »
(http://www.youtube.com/watch?v=3mwnUFG8flo) :

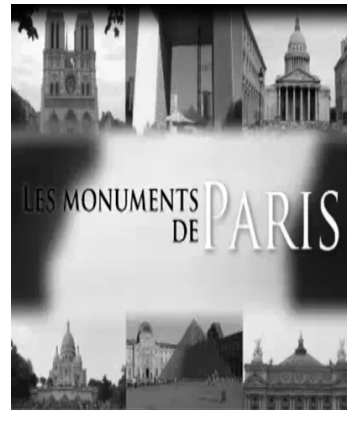



Une page de la méthode *Alter Ego* 1 :

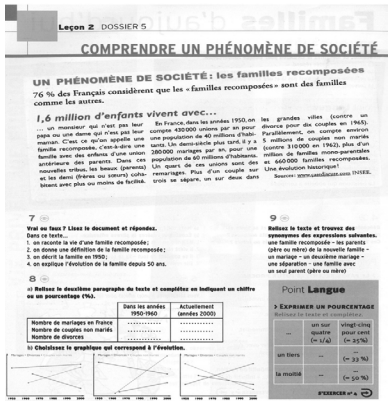
La vidéo correspondante sur « Youtube »
(http://www.youtube.com/watch?v=1nUnm84qm1w) :

Des pages de la méthode *Alter Ego* 1 :

La vidéo correspondante sur « Youtube »
(http://www.youtube.com/watch?v=atUcdehZetg) :



Une page de la méthode *Alter Ego* 1 :



Leçon 2 DOSSIER 5

COMPRENDRE UN PHÉNOMÈNE DE SOCIÉTÉ

UN PHÉNOMÈNE DE SOCIÉTÉ : les familles recomposées

76 % des Français considèrent que les « familles recomposées » sont des familles comme les autres.

**1,6 million d'enfants vivent avec…**

… un monsieur qui n'est pas leur papa ou une dame qui n'est pas leur maman. C'est ce qu'on appelle une famille recomposée, c'est-à-dire une famille avec des enfants d'une union antérieure des parents. Dans ces nouvelles tribus, les beaux (parents) et les demi (frères ou sœurs) cohabitent avec plus ou moins de facilité.

En France, dans les années 1950, on compte 420 000 unions par an pour une population de 40 millions d'habitants. Un demi-siècle plus tard, il y a tants. Un demi-siècle plus tard, il y a 280 000 mariages par an, pour une population de 60 millions d'habitants. Un quart de ces unions sont des remariages. Plus d'un couple sur trois se sépare, un sur deux dans les grandes villes (contre un divorce pour dix couples en 1965). Parallèlement, on compte environ 5 millions de couples non mariés (contre 310 000 en 1962), plus d'un million de familles mono-parentales et 460 000 familles recomposées. Une évolution historique!

Source: www.sandiacom.com INSEE.

7 Vrai ou faux ? Lisez le document et répondez.

Dans ce texte…

1. on raconte la vie d'une famille recomposée ;
2. on donne une définition de la famille recomposée ;
3. on décrit la famille en 1950 ;
4. on explique l'évolution de la famille depuis 50 ans.

8

a) Relisez le deuxième paragraphe du texte et complétez en indiquant un chiffre ou un pourcentage (%).

| | Dans les années 1950-1960 | Actuellement (années 2000) |
|---|---|---|
| Nombre de mariages en France | ..... | ..... |
| Nombre de couples non mariés | ..... | ..... |
| Nombre de divorces | ..... | ..... |

b) Choisissez le graphique qui correspond à l'évolution.

9 Relisez le texte et trouvez des synonymes des expressions suivantes.

une famille recomposée – les parents (père ou mère) de la nouvelle famille – un mariage – un deuxième mariage – une séparation – une famille avec un seul parent (père ou mère)

Point **Langue**

› EXPRIMER UN POURCENTAGE

Retrouvez le texte et complétez.

| | | |
|---|---|---|
| … | un sur quatre (= 1/4) | vingt-cinq pour cent (= 25 %) |
| un tiers | … | (= 33 %) |
| la moitié | … | … (= 50 %) |

S'EXERCER n° 6

La vidéo correspondante sur « Youtube »
(les faits de sociétés : famille recomposée, famille monoparental)
(http://www.youtube.com/watch?v=Y61ulNTOv2E ; http://www.youtube.com/watch?v=NHJp6EC_a04)

## Enquête

Nous avons mené une enquête auprès des étudiants à qui nous avons montré ces vidéos téléchargées à partir du site « Youtube ».
Nous leur avons demandé ce qu'ils pensaient des vidéos présentées dans leur classe. Nous voulions savoir s'ils croyaient que ces vidéos étaient utiles pour eux et si elles les aidaient à mieux apprendre le français.
Sur 21 étudiants qui ont participé à cette enquête, 19 ont dit que ces vidéos étaient utiles et qu'elles les aidaient dans le processus d'apprentissage de la langue française. En revanche, ils souhaitaient que l'on passe plus de temps sur ces vidéos.

## Conclusion

Pour conclure, il convient de noter que l'utilisation pédagogique de la vidéo dans une classe de français langue étrangère facilite certes le processus d'apprentissage et rend le contenu du cours plus attrayant pour les apprenants qui habituellement utilisent des manuels et d'autres supports plus traditionnels qui sont en général loin de leurs habitudes de la vie réelle. La vidéo leur offre la possibilité de découvrir les situations dans un environnement francophone et de varier les approches vis-à-vis de la langue étrangère, en l'occurrence la langue française. Dans l'expérience que nous avons menée à partir des vidéos sur « Youtube », nous avons concentré nos activités et nos tâches sur l'acquisition des points linguistiques et culturels. Sans doute d'autres aspects de la langue étrangère pourraient-ils être renforcés par l'utilisation des vidéos tel que l'enseignement de l'écrit dans la classe de FLE.

## Bibliographie

Jacquinot-Delaunay, Geneviève, 2000, "La télévision, partenaire cognitif", *Études de Linguistique Appliquée* n°117, pp. 9-20.

Berthet, Annie, Hugot, Catherine, Kizirian, Véronique-M, Sampsonis, Béatrix, Waendendries, Monique, 2006, *Alter Ego 1*, Méthode de Français, Paris : Hachette (Français Langue Etrangère).

## Sitographie

http://fr.wikipedia.org/wiki/YouTube

www.latribue.fr

www.youtube.com

http://leadserv.u-bourgogne.fr/~yannick/PDF/Chapitre1

# Interaction et intelligence collective par contribution autour du cinéma, du FLE et des TICE
## Projet CinemaTICE

**Marchal Bruno**
Directeur pédagogique *e-FLE.com*, plateforme d'enseignement à distance du français
Lecteur - Université Thammasat – Bangkok Thaïlande

**Résumé :** CinemaTICE est une réflexion didactique et des pratiques pédagogiques articulées sur trois axes : le premier sur l'apprentissage du français au travers de la cinématographie dans le champ sémantique de l'image, le processus de narration, la description du cadre, les apports métalinguistiques culturels et civilisationnels, le développement de compétences liées au scénario et aux dialogues. Le second s'appuie sur l'évolution des modèles pédagogiques conduisant à des pratiques nouvelles et rapprochant l'enseignant de l'internaute-apprenant par la médiatisation des savoirs. La dernière se penche sur les nouveaux modes de fonctionnement de l'apprenant, le réseau social, les outils technomobiles. Conçu au départ comme un module pour l'enseignement à distance, CinemaTICE se veut aujourd'hui un maillage de pratiques techno-pédagogiques que nous nous proposons de définir dans cet article.

**Mots-clés** : apprentissage à distance, réseau social, outils cognitifs, médiatisation

**Abstract:** CinemaTICE is a didactic and pedagogical project related to teaching methods based upon three points: one on French language through the cinematography in his semantic field, the process of narration and description of the framework, metalinguistic, cultural contributions, development of skills related to the script and dialogues. The second relies on the evolution of pedagogical models leading to new practices and bringing the instructor-mentor to the learner-user by the mediation of knowledge. The latter focuses on new modes of learning, network weaving and social media tools for mobile surfers. Originally designed as a learning module platform for distance learning, CinemaTICE actually uses a network of techno-pedagogical practices that we propose to define in this paper.

**Keywords**: e-learning, social network, cognitive tools, mediation

### 1. Contexte d'introduction De Cinematice

« L'innovation n'est plus seulement conçue par le haut, par des ingénieurs et du marketing, mais émerge de réseaux, d'échanges de savoirs, d'amateurs passionnés.

On parle désormais d'intelligence collective. Il n'y a plus alors de producteurs et de consommateurs, mais des contributeurs. » [Bernard Stiegler, médiologue et philosophe, ancien directeur de l'I.N.A., actuel directeur de l'Institut de recherche et d'innovation, professeur à l'université de technologie de Compiègne].

Depuis quelques années, grâce aux apports des T.I.C.E. l'enseignement du français langue étrangère a évolué et s'est diversifié, passant d'une pédagogie de transmission des savoirs *in cathedra* à une pédagogie constructiviste voire cognitiviste pour les modèles les plus récents ; dans cette perspective, l'apprenant se construit désormais par lui-même. Il traite l'information, étoffe et organise son savoir par la découverte de notions qu'il consolide ensuite par la coopération et la collaboration autour de projets communs. Le développement d'Internet et du Web 2.0 accélère fortement le processus ; désormais, l'apprenant se confronte à son environnement et à ses pairs, dans un bain continu de savoirs, savoir-être et savoir-faire où chacun peut ainsi contribuer à son propre apprentissage comme à celui de l'autre, dans une auto-régulation comme le prouvent les nombreuses chartes Internet ou « netiquettes ». Si les institutions, les différentes réformes et politiques ont usé et parfois abusé de termes tels que pédagogie active, pédagogie actancielle et pédagogie de projet pour définir des situations d'apprentissage où l'apprenant se retrouvait au cœur du processus d'acquisition, elles restent très souvent en décalage avec la réalité. En effet, il manque un élément essentiel pour être en phase avec l'apprenant d'aujourd'hui : son usage permanent ou quasi-permanent des nouvelles technologies, jusqu'à celles qui tiennent dans la poche, sous la forme d'un téléphone portable… L'avenir est au développement de ces terminaux où l'Internet mobile haut débit sera capable de passer en clair des médias gros consommateur d'octets tel que le film de cinéma. Ainsi, si le Larousse 2010 fait entrer dans son dictionnaire le mot « mobinaute », contraction de mobile et d'internaute, c'est bien parce que nous sommes déjà dans le début de cette phase où l'enseignant ne doit pas rater le train s'il ne veut pas être vite dépassé et/ou confronté à des artefacts technologiques qu'il ne comprendrait plus.

Dans un processus d'apprentissage tel que nous le concevons au travers des différents outils de CinemaTICE, la médiatisation des savoirs – au sens où l'entend David H. Jonassen (*Mediation of Learning*, in "Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking" 1998) – prend alors toute son importance. Une médiation par des outils cognitifs externes technologiques procure autant de ressources intelligentes avec lesquelles l'apprenant collabore de manière cognitive dans la construction de ses connaissances. Par conséquent, plutôt que de développer pour l'apprentissage du matériel informatique et multimédia surpuissant, il vaut mieux développer des outils qui facilitent le processus de la réflexion, qui engagent des interactions, qui suscitent des échanges. La cinématographie, par la richesse cognitive qu'elle offre, entre tout à fait dans ce processus d'apprentissage. Elle est particulièrement riche en représentations textuelles et audiovisuelles et invite naturellement au concept de classe enrichie où les T.I.C.E. constituent une plus-value intéressante. Il est aussi un des médias les plus appréciés d'un public jeune gros consommateur de technologies, mais aussi est accessible à tous les publics par des supports numériques qui se sont largement démocratisés comme le DVD. Par ailleurs, le nombre sans cesse croissant d'éléments filmiques véhiculés par Internet procure tout le matériau nécessaire permettant cette médiatisation des savoirs et cette construction collective d'une intelligence telle que la définit Bernard Stiegler.

## 2. Genese du projet

### 2.1. CinemaTICE est né d'un triple constat

D'abord, les ressources en éléments cognitifs et métacognitifs de la cinématographie, dans le sens le plus large, c'est-à-dire narratif et descriptif bien sûr, mais aussi sociologique, culturel, géographique, historique etc., comportent de nombreuses médiatisations possibles pour la formation et l'enseignement du F.L.E. Il s'agit alors de trouver la meilleure adéquation entre les objectifs des uns avec les ressources des autres. On notera ainsi qu'il est désormais aisé de trouver ce type de ressources en ligne – images de cinéma, vidéogrammes, synopsis, critiques de films par des professionnels mais aussi par des amateurs éclairés, documents sonores (musiques de film ou dialogues enregistrés), citations de films, analyses filmiques, story-boards, scénarios.

Ensuite l'observation du rapprochement de l'internaute avec le médiatiseur de savoir, grâce notamment aux outils d'enseignement EAD/FOAD mais aussi du Web 2.0. Ainsi les microblogues ou miniblogues du type Facebook ou Tweeter prennent toute leur importance dans le maillage d'un réseau de contributeurs. Non seulement le tuteur apporte les ressources qu'il sélectionne en fonction de leur qualité ou de l'actualité – ce qui engage un suivi journalier de la part des intervenants – mais les réponses et commentaires apportés sont autant d'éléments cognitifs intéressants. On peut tout à fait avoir des apprenants qui apportent une expérience personnelle à partager en fonction de l'élément déposé, d'autant plus intéressant d'ailleurs qu'il provient d'un contributeur éloigné, géographiquement et culturellement. Il se crée une communauté active d'apprenants du monde entier, échangeuse de ressources.

Enfin, les nouveaux modes de fonctionnement des apprenants. Ceux-ci se connectent sur Internet à toute heure du jour et de la nuit, pianotent sur leur téléphone mobile, échangent par réseaux sociaux d'où l'idée de monter des modules pour une plateforme dédiée à l'enseignement du français, qui utilise les moyens de communication plébiscites par les étudiants à savoir *Messagerie instantanée*, *Réunion synchrone*, *Courriel*, *Forum*, *Foire aux questions*), de travail collaboratif (*Production par Wiki*, *Forum*, *Dépôt de document*) et les réseaux sociaux.

## 3. Objectifs du projet

Un des premiers objectifs a été de remotiver les apprenants pour le français et de remédier à leurs difficultés d'apprentissage, ceci dans un contexte qui n'est pas favorable à la langue française, excepté en Chine où le français se développe fortement dans le but d'une ouverture au monde francophone mais aussi, et surtout, du fait que les Universités chinoises pour obtenir le plus d'étudiants possibles, ouvrent de nombreux programmes de langues. Cependant, si la mondialisation tend à appauvrir le langage de communication, elle ouvre des perspectives, celle par exemple de permettre une appréhension de la langue en contexte quasi réel avec des documents authentiques sur le cinéma. Comme on peut le voir en figure 1, les éléments sont nombreux et variés, pouvant s'articuler sur les compétences requises lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues…) en distingue 6.

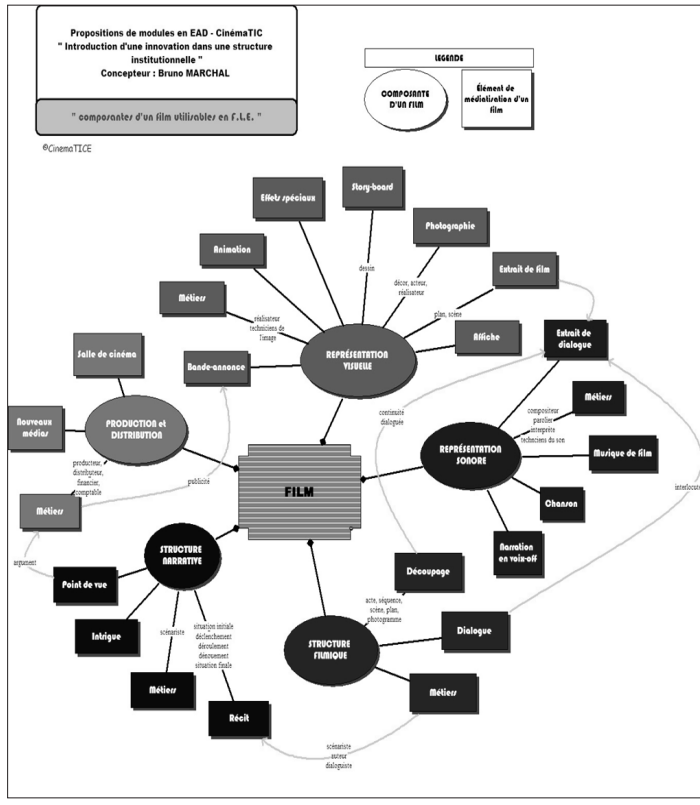



fig 1 : carte représentant les interactions possibles entre les éléments filmiques et la pédagogie axée sur le développement des compétences de compréhensions, de productions et d'interactions.

## 4. Méthodologie

Selon ce schéma, CinemaTICE articule son développement autour de plusieurs types de médiations qu'on peut définir ainsi :

« La médiation technologique » ou médiatisation qui concerne l'outillage, l'aspect technique. Cette médiation se trouve en amont de la conception d'une tâche car, si elle en est l'outil, elle devra connaître ses fonctions et son utilité. Il peut s'agir par exemple d'un Chat servant d'interface aux questions sur la réalisation d'un exercice ; d'une annotation ou *tag* sur une vidéo intégré dans un réseau social afin de susciter des commentaires, réactions, débats et établissant ainsi une chaîne cognitive. L'outillage le plus complet est celui de la plateforme d'enseignement à distance qui comprend l'ensemble des outils (Chat, Wiki, Awareness, ludociel et didacticiel, audio ou visio-conférence, dépôt de document, lecteur de fichiers intégré en format audio, vidéo ou animation.)

« La médiation sensori-motrice ». Selon l'approche expérimentaliste, les concepts sont intégrés à partir de notre perception sensori-motrice c'est-à-dire de notre insertion corporelle dans le monde. L'intérêt de cette approche se situe sur deux

niveaux : le premier est celui de l'importance du processus de métaphorisation dans la conceptualisation. Le deuxième est de penser le langage comme porteur de significations culturelles. Il devient alors évident que le support filmique s'inscrit parfaitement dans cet ordre puisqu'un film est pensé, scénarisé et réalisé en fonction d'un contexte national, géographique, historique, socioculturel et linguistique. En outre, qu'est-ce qu'une scénarisation sinon la conceptualisation d'un récit ?

« La médiation sociale » définie par Piaget et Vygotsky comme une activité intra-individuelle issue de l'intériorisation de la relation individuelle. Le partage de documents iconographiques et audiovisuels (Youtube, DailyMotion, Flickr, Photobucket), le partage de documents ou l'écriture collaborative (GoogleDocs, Del.icio.us, Wikipedia) les blogues (Blogger, Wordpress) et les microblogues ou réseaux (Ning, Facebook, Tweeter) participent de ces interactions sociales. Ajoutons encore les mondes virtuels (Cyworld, Second Life) et les jeux sérieux (Thélème).

Et enfin, la « médiation sémiocognitive », celle qui crée un rapport entre la pensée, ses opérations et les signes externes de la culture. On se pose alors ces questions : comment les langages s'ancrent-ils dans les représentations et opérations mentales et inversement ? Dans ce type de médiation, c'est l'aspect qui s'approche le plus de la fonction première du professeur et de sa pédagogie : comment faire acquérir à l'apprenant les éléments de connaissance dont celui-ci aura besoin dans son usage de la langue ?

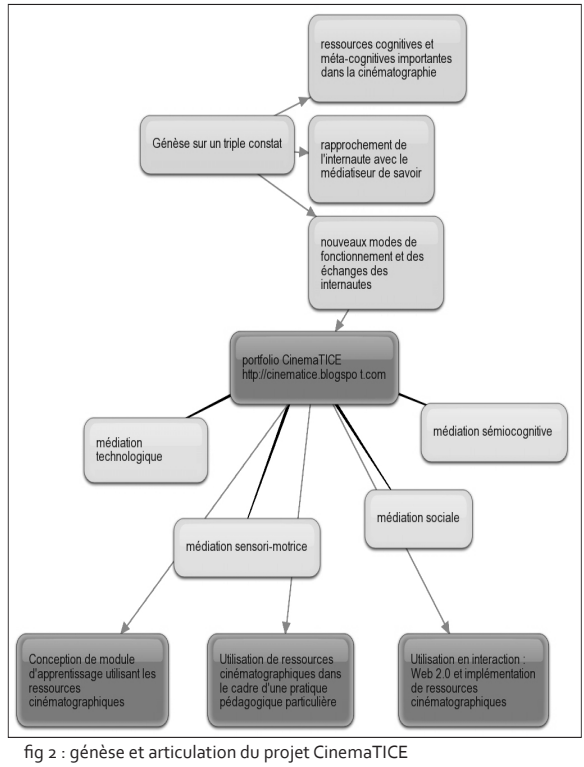


fig 2 : génèse et articulation du projet CinemaTICE

### 4.1 Dans le cas de la conception d'un module d'apprentissage un large panel de ressources cinématographiques

C'est le cas le plus complexe car il nécessite un état des lieux des ressources d'une part, et la conception d'un scénario d'apprentissage d'autre part.

#### 4.1.1 État des lieux des ressources disponibles

D'abord, il faut identifier les ressources que sont les documents textuels et iconographiques, les vidéogrammes, audiogrammes, et animations multimédia ; puis s'enquérir des conditions de droits d'utilisation. Les accords du ministère de l'Éducation

nationale avec les sociétés de gestion des droits audiovisuels autorisent la courte citation, et le protocole d'accord transitoire signé en 2006 au moment du vote de la loi Dadvsi (relative au droit d'auteurs et droits voisins dans la société de l'information) a été prolongé pour l'année 2009.

La deuxième étape consiste à procéder à une analyse sémantique et hiérarchique des contenus des ressources par extraits sonores, visuels, textuels selon les connaissances à acquérir en harmonisation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues ; puis, structurer le contenu selon ses éléments linguistiques, métalinguistiques, culturels et conceptuels. On se rapprochera de la taxonomie d'Umberto Eco sur les niveaux de lectures d'une œuvre d'art, qui en compte 5.

a) Un niveau iconique qui identifie et reconnaît les êtres et les objets représentés.
b) Un niveau iconographique qui repère la signification de ces objets culturellement codés.
c) Un *niveau tropologique* qui reconnaît les figures de style.
d) Un *niveau topique* qui permet des groupes d'argumentations possibles. Ex. « Dans un processus publicitaire, un homme a de l'embonpoint ; il boit une boisson X ; il redevient svelte et est accompagné à l'image d'une jeune et jolie femme => si vous-même étiez un peu rond, buvez X et par conséquent vous serez à nouveau désirable. »
e) Un *niveau enthymématique* dans lequel ce n'est pas l'image qui porte la rhétorique mais le verbal implicite qu'elle suggère.

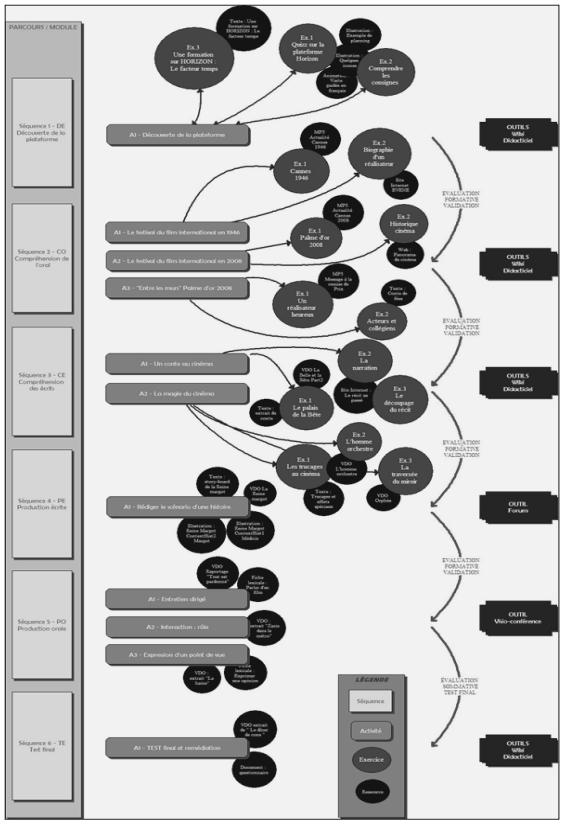



fig 3 : scénario conceptualisé d'un module de préparation à un apprentissage du français de type DELF niveau B1 du CECR sur plateforme collaborative

La troisième étape est celle de la conception du scénario pédagogique. Pour cela, les ressources ayant été définies, répertoriées, classées, on procède à une analyse des objectifs, des contenus et des modèles pédagogiques. La conception des exercices et des activités implique une vision globale de l'objectif d'apprentissage principal, d'une durée de réalisation et des délais. (*Voir figure 2*). Enfin, on prévoit des évaluations à la fois sommatives et formatives. Elles conduisent alors à des remédiations.
L'ensemble du dispositif techno-pédagogique est enfin implémenté sur une plateforme, en l'occurrence Horizon, dédiée à l'apprentissage du français en ligne.

### 4.2 Dans le cas de l'utilisation de ressources cinématographiques, lors d'une pratique pédagogique particulière, en pédagogie de projet par exemple ou dans le cadre d'une « web-class »

Le cas le plus simple étant celui du cours en Webclass ou à distance, par tutorat. Dans cette perspective, les outils sont bien évidemment le support physique du CD/VCD/DVD/BueRay mais aussi la vidéo en flux continu (« *videostreaming* ») de type YouTube, DailyMotion ou Googlevidéo pour ne citer que les plus connus. L'avantage de ces derniers est leur accessibilité et leur intégration simple dans une page de site, de blogue et de microblogue.

#### 4.2.1 Usage en classe puis en webclass

Nous ne nous étendrons pas sur ce point. Cette pédagogie étant largement diffusée depuis plusieurs années et a fait l'objet de nombreuses études. Elle fut un atout caractéristique des années 1960 jusque les années 1980, ayant précédé l'approche communicative des années 1990. Nous rappellerons seulement qu'en préalable, il convient de vérifier le pré-requis d'une éducation à l'image, suivant le schéma d'apprentissage ci-dessous :

D'abord, un document audiovisuel est un ensemble de phénomènes visuels. Parmi ces phénomènes, seuls sont efficaces ceux que l'apprenant retient comme pertinents : ils manifestent une intention de communiquer, ils peuvent s'assembler aux phénomènes visuels voisins et peuvent s'assembler aux connaissances déjà détenues. C'est le principe de l'ancrage qui permet de structurer l'apprentissage.

Si on se réfère à Bernard Darras et ses deux familles de représentations (les similis et les schémas) ou encore R. Duval, sur la « notion de voir et d'identifier l'objet représenté et l'autre sur l'identification de l'objet représenté suscitant des mécanismes de compréhension », on peut raisonnablement penser que notre apprenant doit posséder des pré-requis nécessaires lui permettant d'appréhender la situation et donc d'avoir une réponse adéquate. En préalable donc, nous proposerons cette typologie d'étude de l'image, adaptée selon les caractéristiques et les objectifs d'apprentissage, le niveau de langue.

Identification de l'œuvre – principes de ressemblance ou de similitude
- Nature et aspect de l'œuvre
- Contexte et époque
- Taux d'iconicité (le taux d'iconicité correspond à la variable qui permet de visualiser le sujet par une image)
- Thèmes développés ou suscités
- Effet produit – l'objectif déclaré ou non de l'auteur
- Compréhension du message global

Analyse de la construction de l'œuvre – principes de morphologie et de composition
- Technique(s) utilisée(s)
- Itinéraire de lecture
- Cadrage et échelle de plans

Analyse de la mise en œuvre – principes d'implication / codes socioculturels
- Les références culturelles
- L'expression des sentiments
- Dénotation et connotation : les significations dénotées sont répertoriées dans les dictionnaires et sont théoriquement communes à tous ceux qui partagent la même langue. Les significations connotées font écho à notre imaginaire et réveillent des notions qui nous sont propres ou que nous partageons avec d'autres locuteurs sans que le lien entre le signe et les notions évoquées en nous, aient un caractère obligatoire.

Analyse des procédés d'expression – principes de la rhétorique visuelle
- Les codes de couleur – l'usage du noir et blanc
- Les ajouts particuliers (dessins sur l'écran, panneaux, bulles)
- La perspective et l'usage des rapports entre les dimensions de l'espace ou du plan

### 4.3 Dans le cas d'une utilisation en interaction : site Internet, blogue et microblogue et de l'implémentation de ressources

Le troisième niveau sur lequel s'appuie CinemaTICE est celui qui est le plus en phase avec les modes de fonctionnement des apprenants. On constate en effet que l'apprenant est devenu un internaute global, ne se souciant ni des frontières, ni des moments de la journée ou de la nuit, cherchant ses informations sur la Toile mais souvent n'ayant pas la capacité de les analyser, de les synthétiser ou tout simplement d'en vérifier la validité. Ici, la position de l'enseignant est cruciale puisqu'il va être à la fois le guide et le distributeur des ressources. On se rapproche alors d'une perspective cognitiviste où la position de l'enseignant tend à être celle du tuteur et guide, donneur de ressources. Il doit alors utiliser les outils de l'apprenant – soit la blogosphère, le multimédia et les réseaux sociaux. Chacun des outils correspondant à une pratique spécifique ; ainsi, le site est un moyen de communiquer sur des informations stables et immuables. Le blogue permet une diffusion d'informations pouvant susciter des commentaires. Le microblogue permet une interaction rapide et spontanée. Les outils de Chat / courriels en communication synchrones ou asynchrones suscitent également des questions. Faisons à ce niveau un rappel. On considère généralement – et notamment dans les milieux de l'entreprise, où les pratiques innovantes ont souvent valeur économiques – que les outils de communication, collaboration, de production, d'interaction sociale ont participé de trois vagues principales : la première vague est celle qui a vu l'apparition du courrier électronique, de l'agenda partagé, de la gestion des tâches, du forum de discussion et du *Groupware* (incarné par le logiciel Lotus Note dans les années 90). La deuxième vague a vu fleurir les espaces virtuels de travail (plateformes), les portails, la vidéo conférence, la messagerie instantanée (*Awareness*, littéralement – la conscience) et la gestion d'expertises. La troisième vague, c'est l'explosion : blogues, wikis, réseaux sociaux, annotation (*tagging*), partage de signets (*social bookmarking*), profils personnels, flux RSS, agrégation d'informations et application composite (*Mashup* c'est-à-dire un site Web combine plusieurs applications Web et agrège des contenus pour créer un nouveau service Ex IGoogle). On parle également d'une quatrième vague, liée à la téléphonie mobile. Elle fait naître de nombreuses applications simples (appliquettes, *widgets*) pour terminaux mobiles ; le graphe social, permettant le partage d'endroits sur plan (GoogleMaps, Cmaptools), les jeux sérieux (*serious games*) et les messageries intégrant des principes de base de communication, de collaboration et de centralisation (Google Wave, abandonné depuis quelques semaines au profit de

GoogleDocs). On remarquera à ce propos que le géant de l'informatique Google est présent tous azimuts dans ce secteur.

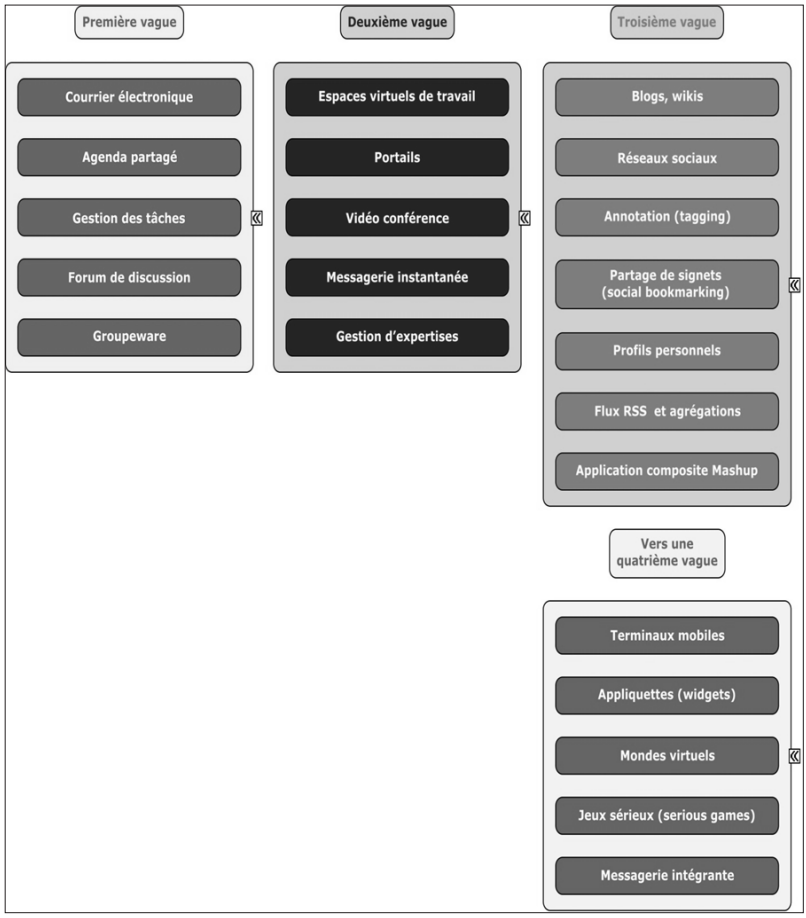



fig 4 : vagues de l'Internet et du Web 2.0 ; outils communicants et collaboratifs

## 5. Enseignements et perspectives – conclusion

Du point de vue de la conception de scénario pédagogique sur une plateforme ou bien de l'usage de vidéogrammes, dialogues, extraits sonores, scénarii etc., l'apport de la cinématographie est une plus-value à l'acquisition de la langue. Ses éléments couvrent un éventail de possibilités très étendues, allant de la littérature – qui donne souvent des points de repère et des remédiations au scénario – au film dans sa globalité et son contexte de sortie. Que ce soit au niveau d'un site ou d'un blogue par l'intégration d'une vidéo, ou au niveau d'un réseau social par l'adjonction d'un lien, la recherche et le développement de ressources de ce type enrichissent les médiations et permettent un ancrage cognitif plus solide car, on le sait, la mémoire photographique est plus importante que la mémoire auditive.

Du point de vue du tutorat si on considère un enseignement en présentiel traditionnel ou à distance ou bien du destinateur de ressources si on considère le microblogue pédagogique, l'anticipation et la proactivité indispensables à l'actualisation des ressources et des moyens technologiques, comme au suivi régulier des internautes inscrits ou souscripteurs de comptes, impliquent que le tuteur soit à la disposition des apprenants pour les aider à s'approprier les ressources ; il est donc particulièrement chronophage. Ces principes de proximité proche parfois du compagnonnage sous-entendent en effet un suivi régulier des activités et une mise à jour permanente. Ainsi, les apprenants sont très demandeurs d'informations, utilisent tous les moyens de communication mis à leur disposition pour poser des questions, commenter et ainsi susciter des réactions de leurs pairs ou du tuteur. Ils sont également en demande d'outils permettant de créer des groupes communautaires afin d'avoir un contact plus direct avec leur enseignant plutôt qu'au sein d'une salle de classe ou d'un amphithéâtre. Cela permet d'individualiser les parcours car le cours en présentiel est considéré comme l'offre de base dans un cursus. Grâce à la plate-forme, aux réseaux sociaux, aux outils de publication de ressources, l'apprenant qui a des difficultés peut accéder à des compléments et celui qui en sait déjà beaucoup peut trouver des documents plus spécialisés.

Du point de vue de l'apprenant, le Web 2.0 offre une explosion des informations médiatisées, un nombre incalculable de choix et un flot permanent des informations et des images. On sait que l'internaute est versatile, qu'il survole plutôt que lit des pages et des pages sur Internet. Les outils que fournissent l'enseignant-tuteur permettent au moins un filtrage sérieux, facilitant la diffusion d'informations utiles ou nécessaires, une compréhension écrite ou orale plus ciblée et une expression et interaction écrites immédiates. On peut s'interroger sur la qualité de l'écrit et sur l'absence de correction, mais il paraît évident que cette diffusion de messages scripto-visuels sans complexes incite à la lecture et à l'écriture, qu'il est tout à fait possible ensuite de relayer par un exercice de remédiation sur un site ou une plateforme prévus à cet effet. La captation de ce nouveau type d'apprenant habile à utiliser les outils technologiques et Internet, cet « *apprenaute* » oblige le pédagogue du XXIe siècle à utiliser les mêmes outils s'il ne veut pas perdre son autorité de diffuseur de savoir. L'enseignant dispose donc aujourd'hui d'une panoplie étendue d'outils. Cette profusion ne doit pas l'effrayer ; il faut simplement qu'il l'apprivoise.

Pour finir, nous dirons qu'il s'agit d'une transformation profonde de la pédagogie qui est proposée par ce qu'on appelle le *Social Computing*, sur ces principes :

- L'innovation se déplace d'un modèle du « haut vers le bas » avec la nécessité de choisir avec attention les tuteurs-facilitateurs adaptés à chaque situation pour assurer l'adoption de la démarche globale par les utilisateurs, à un modèle du « bas vers le haut » où le phénomène de découverte et sélection des contenus à forte valeur ajoutée découle des classifications, annotations, référencements effectués librement par les apprenants-utilisateurs.
- La valeur des scénarios et des ressources ne s'appuie plus sur le principe de propriété mais sur celui de la contribution et du partage.
- Le pouvoir se déplace des institutions vers les individualités et les communautés.

Peut-on alors parler de cognitique en ligne – science du traitement automatique de la connaissance et pénétration de l'esprit par la technologie ? Oui, si on considère que l'on :

- établit un sentiment d'appartenance et de connexion à la communauté d'apprentissage de la langue française ;
- capture la connaissance des masses en rassemblant et agrégeant les feedbacks sociaux ;
- transfère des connaissances vers des solutions de gestion de l'information et de gestion des connaissances (écriture de billets sur blogues, pages de sites) ;
- permet le travail collaboratif ou coopératif et les interactions sociales au-delà des frontières géographiques, sociales, politiques, religieuses et organisationnelles ;
- améliore l'exploitation des ressources intellectuelles via de nouvelles façons de communiquer, de publier et d'interagir.

Nous sommes bien dorénavant dans une « ère d'intelligence collective par contributions ».

## Bibliographie

Umberto Eco – « *L'œuvre ouverte* » 1962 Seuil.

David H. Jonassen "*Technology as Cognitive Tools: Learners as Designers*".

Francis Balle « *Médias et Société, de Gutenberg à Internet* » 1997 Paris.

Duval R., (1999), « *Conversion et articulation des représentations analogiques*, *Séminaire de recherche 1*, *Direction de la recherche et du Développement* », IUFM Nord Pas de Calais. Groupe MU (1995).

Forrester Research, Inc. – "*Social Computing - How Networks Erode Institutional Power, And What to Do About It*", Février 2006.

Sébastien Paquet « *La cognitique personnelle en ligne et son utilisation en recherche* » version française 1.0 1er octobre 2002 Université de Montréal.

## Webographie

http://www.zerodeconduite.net/index.php?p=accueil Zéro de conduite est un site sur le cinéma réalisé par des enseignants à destination des enseignants. Il a pour vocation de défendre et de promouvoir l'utilisation du cinéma comme outil pédagogique. Il prend appui sur l'actualité la plus vivante, sans négliger les films de répertoire.

http://site-image.eu/index.php le Site Image produit par le CNC, met à disposition de tous ceux qui font de l'éducation à l'image un catalogue riche de 350 documentaires autour du cinéma, de l'audiovisuel et des médias dont certains viennent directement faire écho aux films des dispositifs scolaires. Les plus grands documentaristes y sont également représentés.

http://www.fncf.org/updir/2/partenariat_cinema.pdf document du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et qui se veut un outil d'information, de stimulation et de rapprochement afin de faciliter la mise en œuvre de projets communs en précisant pour chacun des partenaires concernés les contenus et les enjeux de formation, les publics visés, les modalités de travail et de fonctionnement, les principales ressources et les outils d'accompagnement.

http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article78 entretien dans la revue Médiadoc n°2 - Avril 2009 de la FADBEN (Fédération des enseignants-documentalistes de l'Education Nationale) avec Bernard Stiegler sur le thème de l'Éducation aux médias et à la culture de l'information.

http://www.learning-styles-online.com/ propose un test en ligne sur son type d'apprentissage et conceptualise les différentes composantes de son profil (en anglais)

La téluq (université à distance du Québec) qui propose des tests sur les profils d'apprentissage du projet SAMI-DPS (Système d'Aide Multimédia Interactif de Diagnostic, de Planification et de Suivi d'un projet de formation), projet mené par SAVIE (Société pour l'apprentissage à vie inc.).

http://www.teluq.uqam.ca/siteweb/frames.php?page=http://www.savie.qc.ca/SamiDPS/questionnaireteluq/accueil/ (en français)

# Intégration des sites Internet en classe de français langue étrangère grâce au scénario pédagogique en Thaïlande

**Sirima Purinthrapibal** - Ph.D.
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Université Prince de Songkla - Thaïlande

**Résumé** : Le scénario pédagogique est un outil d'aide permettant à l'enseignant d'exploiter les sites Internet en classe de FLE de manière fructueuse et efficace. Pour mener cette recherche, nous avons utilisé 7 scénarios pédagogiques dans lesquels ont été mises en place différentes tâches correspondant aux objectifs du cours de français du tourisme destiné aux étudiants de quatrième année, et un questionnaire sur leurs impressions vis à vis de l'apport d'Internet dans l'enseignement et l'apprentissage. Notre étude met en évidence que les étudiants thaïlandais ont des attitudes positives auprès de l'intégration des sites Internet en classe du français du tourisme au service des scénarios pédagogiques. Ils sont d'accord pour dire que celle-ci leur permet de développer des compétences langagières, des connaissances lexicales et culturelles ainsi que l'auto-apprentissage. Ils désirent vraiment qu'Internet soit intégré dans d'autres cours.

**Mots-clés** : Internet, apprentissage hybride, scénario pédagogique, français du tourisme

**Abstract**: The pedagogical scenario is a tool allowing the teacher to use websites in French classroom fruitfully and effectively. To conduct this classroom research, we used 7 pedagogical scenarios in which were put various tasks related to the objectives of the French for tourism course for fourth year students, and a questionnaire about their attitudes toward and satisfaction of the Internet application in teaching and learning. The study found that the students had positive attitudes toward the Internet application in teaching and learning French for Tourism II course. They were satisfied with the Internet application since it assisted them in developing listening, speaking, reading and writing abilities, knowledge in French vocabulary and cultures as well as their self-directed learning.

**Key words**: Internet, websites, hybrid learning, pedagogical scenario, French for tourism

## 1. Introduction

De nos jours, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que les applications multimédias font partie de notre quotidien en milieu éducationnel. Une de ces technologies, l'Internet devient un support pédagogique primordial. Ses ressources qui se multiplient quotidiennement constituent une immense banque de données pour

l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit non seulement des ressources pédagogiques offrant des cours en ligne en libre service pour l'auto-apprentissage ou des activités linguistiques intéressantes mais aussi des ressources non pédagogiques riches en informations, de documents authentiques qui sont dépourvus d'activités linguistiques (Mangenot, 1998a, b). Ces ressources sont évidemment utiles surtout pour les pays extrêmement éloignés de la langue-culture cible, comme ceux de la région Asie-Pacifique dont la Thaïlande. De plus, l'Internet paraît séduisant dans la mesure où la variété des moyens multimodaux mis en œuvre (l'image, le son et la couleur) peut stimuler l'intérêt des étudiants et peut réduire la passivité latente dans les cours de langue traditionnels (Black, 2002).

Ainsi, intégrer ou exploiter des sites Internet en classe de langue constitue un moyen effectivement avantageux. Pourtant, en Thaïlande, le phénomène d'intégration des outils informatiques et d'Internet en classe de français langue étrangère demeure très modeste. Ils restent cependant une voie engageante, prometteuse et motivante car ils permettent d'orienter les processus de transmission et d'acquisition des savoirs vers la perspective actionnelle. Les scénarios pédagogiques en sont un exemple intéressant.

Dans cet article, nous présenterons dans un premier temps la situation actuelle de l'intégration des sites Internet en classe de FLE en Thaïlande. Puis, nous verrons les avantages de l'exploitation des sites Internet en classe de langue et définirons brièvement ce qu'est un scénario pédagogique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous présenterons et discuterons les attitudes et réactions des étudiants thaïlandais ayant suivi le cours du français vis-à-vis de l'exploitation d'Internet en cours.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Situation actuelle de l'intégration des sites Internet en classe de français langue étrangère en Thaïlande

Conformément aux objectifs et aux principes d'action du plan national d'éducation adopté pour la période 2002-2016, l'intégration d'Internet dans le système éducatif en Thaïlande est prise en compte afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage du niveau primaire jusqu'au universitaire. En conséquence, en vue de renforcer ce type d'activité, l'Etat a réalisé pour les écoles et les universités un certain nombre de projets qui visent à accroître la valeur et la qualité de l'éducation en servant de base de ressources pour des apprenants des écoles et des universités afin de faciliter leur apprentissage ainsi que pour les professeurs qui veulent améliorer leurs interventions d'enseignement.

En ce qui concerne l'application des sites Internet pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en Thaïlande, elle n'avance pas autant qu'il le faudrait. Nous ne trouvons qu'une dizaine de cours de français en ligne proposés par un groupe de professeurs de FLE des écoles secondaires[1]. Ils présentent les fruits de leur stage en EAO en France (au CLA, Université de Franche Comté) qui est financé par le BCF (bureau de la coopération pour le français) de l'ambassade de France en Thaïlande[2]. La conception de certains de ces cours n'est pas bien terminée. La plupart sont destinés aux jeunes élèves essentiellement débutants. Les activités d'apprentissage proposées ne sont pas très

nombreuses ni variées. Elles sont néanmoins intéressantes et ont plusieurs qualités. Elles s'intéressent soit à l'apprentissage des vocabulaires et des règles grammaticales soit aux connaissances culturelles françaises. Sur certains sites, on ne peut trouver que quelques exercices et d'autres proposent plutôt les explications de certaines fêtes françaises et des règles grammaticales aux apprenants et les invitent à s'entrainer avec des exercices correspondants élaborés par des natifs ou des professeurs francophones de différents pays dans le monde sur les autres sites. Selon notre recherche, un seul site bien organisé travaille sur la compréhension.

Au niveau universitaire, selon nos connaissances, peu d'enseignants ont recours à ce type de dispositif malgré leur accord sur ses intérêts. De plus, de rares cours en ligne et supports pédagogiques hors ligne liés au FLE sont réalisés par les professeurs des universités thaïlandaises. Ceux qui nous paraissent assez bien construits et intéressants sont très peu nombreux. L'un relève du cours du français du tourisme conçu par un groupe de professeurs et chercheurs des universités[3]. L'autre propose quelques cours de langue et de français de spécialité (le français du tourisme) et appartient à la section du français de l'université Mahasarakam[4] situé à la province de Mahasarakam au nord-est de la Thaïlande.

Par rapport à la recherche sur l'intégration des sites Internet en classe de langues, selon les bases de données du centre national de documentation et des thèses[5] des recherches scientifiques[6] et selon aussi le catalogue du réseau des bibliothèques universitaires thaïlandaises[7], les études relatives à cette question sont très peu nombreuses depuis une dizaine d'années. Elles touchent plutôt à « CAI » classique et concernent prioritairement les élèves du primaire et du secondaire, et peu les étudiants. La plupart des travaux sont liés davantage aux domaines de la science, des mathématiques, des études sociales, du thaï.

De plus, la recherche documentaire nous permet de constater que la plupart des études en FLE traitent de la conception des didacticiels, des modules d'apprentissage, des tutoriels et des exerciseurs pour les élèves du secondaire (15-18 ans) pour l'enseignement et l'apprentissage hors ligne. Seulement quelques-uns sont mis en ligne. Elles sont essentiellement effectuées dans le cadre de « Master Degree ». Elles abordent un point de la grammaire, du lexique et de la civilisation français ou l'amélioration d'une compétence linguistique et examinent la satisfaction et l'intérêt des élèves vis-à-vis de l'utilisation de ces types de supports pédagogiques développés.

La synthèse ci-dessus de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication y compris Internet dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères en Thaïlande nous amène à affirmer que cet événement est très inquiétant aux vues des exigences de l'Etat et ce malgré son grand encouragement. Cependant, les professeurs universitaires comme ceux des écoles secondaires proclament leur volonté d'intégrer davantage des sites Internet et d'autres types de support informatisés voire de réaliser des logiciels et didacticiels comme aide dans leur enseignement. En effet, ils constatent ses nombreux atouts aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

### 2. 2 Des sites Internet en classe de langue

Dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, il paraît clair que plusieurs problèmes existent : le manque de motivation, de pratique ainsi que de confiance en soi et l'insuffisance de connaissances en langue française chez les étudiants ajouté au manque de matériels didactiques chez les enseignants. De la part des étudiants, ces difficultés peuvent les amener à baisser les bras. Leur proposer des aides en mettant en œuvre certaines approches d'enseignement et d'apprentissage plus actives et motivantes pourrait donc contribuer à résoudre certaines de ces difficultés et éclairer certains aspects problématiques de l'enseignement du FLE dans les universités thaïlandaises. Une approche qui nous paraît intéressante repose sur l'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) y compris Internet.

Il est admis qu'à l'heure actuelle, Internet est devenu un outil indispensable dans les établissements éducatifs du primaire au niveau universitaire dans tous les pays du monde. L'implication ou l'intégration des sites Internet en classe constitue un dispositif qui a un grand effet à long terme à l'apprentissage des langues étrangères à tout niveau d'études. D'après des enseignants-chercheurs (Bertin, 2001, Lancien, 1998a,b,c, Sprenger, 2000, Depecker, 1997, Furstenburg, 1997, Mangenot, 1998 a, b, Barbot, 1997a, b, 1998, Issa-Sayegh et Scheffel-Dunand, 1998, Elie et Catellin, 2002, Chevalier et al., 1998, Pothier, 2003, Vincent, 2002) qui se sont intéressés à cette question, Internet fournit de nombreux atouts et avantages pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit de :

1- une grande variété d'accès à l'information. La consultation des informations à partir des canaux de communication s'effectue en une seule fois en associant image, son et texte, image et son, texte et image.
2- la mise à disposition du grand nombre d'informations complémentaires de celles données traditionnellement dans les cours.
3- l'accès facile aux données référentielles culturelles ou des pays où s'utilise la langue.
4- la mise en place des environnements d'enseignement/d'apprentissage centrés sur les besoins spécifiques de chaque apprenant selon ses objectifs et ses intérêts.
5- la mise en place des environnements d'enseignement/d'apprentissage centrés sur la perspective actionnelle et l'approche par la tâche.
6- l'individualisation du travail en autonomie en permettant à l'apprenant de progresser à son propre rythme sans limite de temps ni de lieu.
7- l'autoévaluation : l'apprenant a la liberté d'auto-évaluation pour améliorer son niveau soit en s'entraînant davantage si son niveau lui paraît faible soit en abordant des connaissances nouvelles si le niveau le satisfait.
8- le dynamisme de l'apprentissage. La potentialité de mettre en relation de nombreuses ressources d'informations en ligne et de présenter les informations sous plusieurs formats rend l'apprentissage plus dynamique. D'ailleurs, différentes activités tutorielles, exercices, jeux ludiques consultables sur des sites Internet comprenant ou non la dimension de simulation permettent aussi à l'apprenant de travailler activement pour développer les savoir-faire linguistiques et socioculturels.
9- la forte motivation de l'apprenant. Les nouvelles technologies de la Toile exercent un attrait sur l'apprenant. Ceci représente la modernité, l'ouverture à d'autres univers, la liberté de réagir, l'individualisation, notamment les effets de cet attrait peuvent être visibles dans une diminution notoire du stress.

10- un effet positif sur le ressenti de l'apprenant qui développe des attitudes plus positives face à son apprentissage. Effectivement, il rend l'apprenant plus confiant, notamment celui en difficulté en lui laissant une possibilité de commettre plusieurs erreurs sans se sentir coupable d'une part et en lui apportant toute à la fois des aides significatives et différenciées selon ses propres stratégies d'apprentissage d'autre part.
11- des aides pour surmonter l'échec dû au manque d'aide après la classe par l'intermédiaire de multiples exercices supplémentaires.
12- l'efficacité des exercices en renvoyant immédiatement à la correction des erreurs et à leurs commentaires. Grâce à cette interaction entre la machine et l'apprenant, celui-ci peut construire plus sérieusement le système linguistique de la langue étrangère qu'il est en train d'étudier.
13- le développement de l'interaction et de la collaboration entre les apprenants : l'intégration des sites Internet en classe de langue leur offre la possibilité de travailler en groupe ou en binôme, à distance en temps synchrone ou asynchrone.
14- le développement de l'activité métacognitive de l'apprenant, c'est-à-dire qu'il améliore la capacité de comprendre comment on apprend, d'exercer un contrôle sur son propre apprentissage lors de l'autoformation.
15 - l'interculturel, c'est-à-dire qu'il permet une mise en contact de deux cultures : celle de la langue source et celle de la langue cible afin de généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère de l'apprenant.

Selon la liste ci-dessus, nous constatons que du point de vue de la didactique cognitive, l'exploitation d'Internet en classe est considérée non seulement comme un outil utile qui contribue à aider favorablement et efficacement les apprenants dans leur apprentissage, mais aussi comme un outil fascinant et motivant susceptible de stimuler leur attention. Elle permet d'introduire des aspects innovants dans la démarche pédagogique ainsi que dans les contenus enseignés-appris. Pour les apprenants de langue étrangère, Internet constitue de véritables outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances (Catroux, 2006) grâce aux caractéristiques multimodales de l'ordinateur avec ses textes écrits, ses vidéos, ses graphiques, ses images fixes et aux interactions avec les communautés culturelles et linguistiques. En effet, Internet est ancré dans un environnement où les documents sociaux et réels sont présents en abondance. Les enseignants de langue étrangère vont pouvoir les exploiter pour amener les apprenants à une exposition à la langue réelle et un contact virtuel avec le monde réel du pays de la langue apprise et pour favoriser ainsi des échanges sociaux (Barrière, 2009) en leur permettant de développer les connaissances interculturelles. En outre, la culture technologique pratiquée quotidiennement pourra renforcer des processus qui sont en jeu dans l'apprentissage : aide à la mémorisation, aide à la rigueur, entraînement à l'autoformation, connaissance par stimulation, par communication authentique et par pratiques linguistiques et culturelles. Toutes ces perspectives paraissent avantageuses en rendant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères plus motivant, plus aisé et plus efficace.

De ce fait, nous nous intéressons vivement à intégrer des sites Internet dans notre intervention didactique en espérant qu'ils nous permettront d'une part de tirer profit des différentes caractéristiques incontournables et du potentiel de ces innovations technologiques pour contribuer et renforcer l'enseignement et l'apprentissage des langues soit en classe soit hors classe, et d'autre part, de mettre en œuvre soit des ressources « grand public » authentiques soit des ressources pédagogiques pourvus d'activités linguistiques consultables sur les sites Internet comme support pour des

activités d'enseignement et d'apprentissage. Cette forme de dispositif peut s'appliquer à l'enseignement et l'apprentissage soit en présentiel soit à distance.

### 2.3 La formation hybride

A l'heure actuelle, l'apparition des technologies de l'information et de la communication (TIC) et du multimédia qui se développent fondamentalement fait naître une nouvelle génération de l'éducation : « blended learning » en anglais qui est équivalent du français « l'apprentissage/la formation mixte » ou « la formation hybride » (Nissen, 2006 ; Mangenot, 2009).

Mangenot (2009 : 1) définit le dispositif hybride comme « toute forme d'enseignement et d'apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves) ». Selon lui, un travail en projet donné à faire à des apprenants en dehors de la classe pourrait répondre à cette définition.

Nissen (2006 : 45) définit des dispositifs hybrides comme un type de formation qui se caractérise par une « double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant ». Ou autrement dit, « *les formations hybrides comptent parmi les formations ouvertes et à distance et se composent en proportions variables d'une partie distantielle ainsi que d'une partie présentielle. A distance, l'apprentissage est médiatisé par une plateforme en ligne ou bien par un site Internet. En présentiel, l'apprentissage se fait dans des situations d'apprentissage frontal ou en groupes dans une classe. Généralement, l'une des deux modalités présentielles ou distantielles est dominante par rapport à l'autre* » (Nissen, 2007 : 130).

Gremmo (1995 cité par Nissen, 2006 : 45), qui utilise le thème « un système mixte », le définit comme un dispositif dans lequel un certain type de travail en langues est fait sous forme d'apprentissage autodirigé, et d'autres types sous forme de cours animés par un enseignant.

Les dispositifs hybrides peuvent s'appliquer dans trois formules ou types d'autoformation (Nissen, 2006 : 45) :

- L'autoformation complémentaire (AFC), qui augmente le volume d'activité de l'étudiant (par exemple des exercices de grammaire ou des activités de compréhension orale). La progression et le volume horaire du cours présentiel n'en dépendent pas directement.

- L'autoformation intégré (AFI), qui diversifie les modalités d'apprentissage, donne une vie hors de la classe au groupe et assouplit les contraintes du présentiel. Certaines séquences peuvent être faites en autonomie au lieu d'être présentielles.

- L'autoformation guidée (AFG), qui est une formation s'appuyant sur une plateforme d'apprentissage en ligne, avec un agenda et des interactions en ligne. Les séances en présentiel (ou regroupement) se font selon la disponibilité des participants.

Ainsi, ce type de dispositif « blended learning » constitue non seulement des environnements diversifiés incluant simulations et apprentissage basé sur la perspective actionnelle et sur les tâches dans lesquels l'apprenant est au centre mais

aussi des environnements plus authentiques, plus cognitifs en permettant à l'apprenant d'intervenir dans sa construction des connaissances, de créer lui-même ses expériences ainsi que de prendre en charge son apprentissage selon son rythme et ses besoins.

C'est sur ce principe de l'apprentissage hybride que notre cadre de recherche est basé. En effet, dans notre expérience, l'usage des sites Internet est intégré comme support pédagogique au fur et à mesure soit en cours soit hors classe. Cela correspond à ce qu'indiquent Charlier, Deschryver et Peraya (2006, cité par Degache et Nissen, 2008 : 62) : « *les formations en langues utilisant les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) se posent en définitive des questions propres aux formations hybrides* ».

**2.4 Qu'est-ce que le scénario pédagogique ?**

L'utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE est porteuse de nombreux avantages tant pour les apprenants et les enseignants que pour l'apprentissage lui-même. Ainsi, le scénario pédagogique est un dispositif déterminant qui contribue à rendre utilisables les ressources des sites « grand public » ainsi qu'à les intégrer et exploiter efficacement et effectivement en classe de langue étrangère de différentes manières et au moyen de diverses activités, toutes répondant au principal objectif du développement de la communication en français. Comme affirme Catroux (2006 : 1) : « *les TICE ne peuvent véritablement servir d'outil cognitif que lorsqu'ils sont intégrés dans un scénario pédagogique* » et indique Nissen (2004 : 2) : « *la notion de scénario pédagogique intervient fréquemment en lien avec les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE)* ».

Un scénario, d'après Tricot (2004 : 3), « *c'est un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible* ».

Dans un contexte pédagogique, Nissen (2004 : 14) indique que le terme de scénario s'applique le plus souvent à la planification d'une séquence ou d'une séance pédagogique par l'enseignant ou encore par le concepteur d'un manuel scolaire. Il s'agit là du déroulement programmé d'un projet pédagogique. Il décrit la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les pré-requis ainsi que les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement.

D'après cet auteur, le scénario pédagogique se distingue en deux types :

- Le scénario pédagogique qui est un outil aux mains de l'enseignant, conçu pour lui et peut-être par lui. Le scénario pédagogique est dans ce cas une fiche destinée à aider l'enseignant dans sa pratique de classe.
- Le scénario pédagogique qui est utilisé non par l'enseignant mais par l'apprenant dans une démarche d'apprentissage en autonomie accompagné. Dans cette perspective, le scénario pédagogique devient la suggestion d'un parcours, avec des étapes progressives, échelonnées dans le temps, avec la proposition d'un mode d'organisation, des consignes et la description du résultat attendu. Ce type de scénario pédagogique permet à l'apprenant d'identifier

les objectifs, les compétences préalables et celle qui sont visées, les ressources et outils nécessaires, l'interaction et l'accompagnement prévus pendant la réalisation des activités et des tâches proposées.

Dans le cadre de notre étude, nous prenons en considération le scénario pédagogique du deuxième sens comme dispositif d'apprentissage, celui qui est conçu par un enseignant ou un pédagogue et qui intervient en lien avec l'exploitation d'Internet pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans ce sens, Bibeau (2002) définit que : « *un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur le net, de la télévision en ligne ou du multimédia* ».

Mangenot et Potolia (2001 :4) donnent une courte définition du scénario pédagogique comme étant « un ensemble d'activité et de tâches comportant une dimension de mise en situation et de jeu de rôle ».

Masperi et Quintin (2007) définissent un scénario pédagogique comme « *un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties : le scénario d'apprentissage, dont le rôle revient à définir les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues, et le scénario d'encadrement, qui précise les modalités d'intervention des tuteurs ; établies dans le droit fil du scénario pédagogique* ».

Nissen (2006 : 47) indique que le scénario pédagogique correspond d'une part à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, de la manière dont les activités sont liées à des tâches de production que l'apprenant devra réaliser et d'autre part à la prévision et l'indication de ses possibles interlocuteurs et du types d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage.

D'après Springer (2009 : 28), « *le scénario pédagogique n'impose pas une linéarité et une approche frontale comme dans le cas du déroulement classique d'un cours.... Il laisse une grande liberté aux élèves, qui sont réellement responsable de leur production et des choix stratégiques. Il se situe bien au niveau général de l'activité et peut être de type apprentissage, avec un guidage fort et la définition de tâches plus spécifiquement scolaires, ou de type artistiques et social, offrant aux élèves une liberté maximale. L'une des caractéristiques essentielles est la créativité et l'originalité des productions et de la collaboration* ».

Il paraît évident que l'utilisation du scénario pédagogique pour assister l'exploitation des sites Internet en classe de langue étrangère est centrée sur l'apprentissage par les tâches basé sur la perspective actionnelle.

Le terme « tâche » en didactique des langues est utilisé avec différentes acceptations. Le Cadre européen commun de référence pour les langues ou le CECR (Bérard, 2009 : 38) donne une définition de la tâche comme suivi : « *Est défini comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ».

Pour Willis (cité par Bérard, 2009 : 38), « *les tâches sont toujours des activités où l'objectif langagier et utilisé par l'apprenant dans un but communicatif pour atteindre un résultat* ». Ainsi, la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions de réalisation, des résultats constatables (Coste, 2009 : 15). Le concept de tâche met en avant l'idée d'un résultat identifiable auquel l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère va parvenir à travers des activités langagières qui mobilisent sa compétence communicative mais en utilisant également ses compétences générales et ses stratégies dans un domaine donné et dans une situation donnée (Bérard, 2009).

La tâche se caractérise par six éléments importants (Canéjo et Liria, 2007) :

- elle est un plan de travail
- elle est centrée sur le sens
- elle implique la mise en place de processus réels d'utilisation de la langue
- elle peut impliquer le recours à n'importe quelle compétence linguistique ou à plusieurs à la fois
- elle met en place des processus cognitifs, c'est-à-dire de pensée et
- elle aboutit à un produit clairement communicatif

En conclusion, le scénario pédagogique est la mise en scène de la réalisation de la tâche en langue étrangère dans le dispositif pédagogique. Il correspond à un parcours dans le dispositif proposé et qui contient des aides et ressources de différentes sortes. La mise en œuvre du scénario pédagogique en ayant recours aux ressources numériques pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère permet aux apprenants non seulement d'apprendre en accomplissant différents types de tâches mais aussi de développer leur autonomie. En effet, la tâche constitue un agencement d'activités d'apprentissage appuyé sur des ressources et prévoyant une production (Mangenot, 2009 : 5). C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à mener une recherche basée sur l'intégration des sites Internet en classe du français du tourisme grâce aux scénarios pédagogiques.

## 3. La méthodologie de recherche

Notre recherche a pour but d'étudier d'une part les attitudes des étudiants thaïlandais vis-à-vis de l'exploitation d'Internet en classe de français du tourisme et d'autre part leurs stratégies de recherche des informations sur les sites web.

### 3.1 Méthodologie de recherche

#### 3.1.1 Participants à la recherche

Les participants sont 5 étudiants de français langue étrangère en quatrième année selon le programme d'études de « Licence ès lettres, spécialité de la langue française », de la faculté des Sciences Humaines et Sociales de l'université Prince de Songkla en Thaïlande. C'est-à-dire qu'ils ont appris le français 3 ans à l'école secondaire et 3 ans à l'université.

Ils sont inscrits au cours de français du tourisme au premier semestre de l'année académique 2009-2010 (l'année académique en Thaïlande débute en juin et finit en février).

### 3.1.2 Matériel d'expérimentation

Le matériel d'expérimentation est constitué de deux éléments :

- 7 scénarios pédagogiques où sont mises en place différentes tâches correspondant aux objectifs du cours de français du tourisme selon les thèmes suivants :

  Scénario pédagogique 1 : Découvrir le sud de la Thaïlande
  Scénario pédagogique 2 : La ville natale
  Scénario pédagogique 3 : Le programme des visites pour faire découvrir votre ville natale
  Scénario pédagogique 4 : Différents types de produits artisanaux de Thaïlande
  Scénario pédagogique 5 : Dans une boutique de souvenirs en Thaïlande
  Scénario pédagogique 6 : Le projet de la promotion des produits artisanaux de Thaïlande OTOP : « One Tambon One Product »
  Scénario pédagogique 7 : A l'agence de voyage.

- un questionnaire concernant les impressions et attitudes des étudiants auprès de l'apport de l'Internet dans l'enseignement/l'apprentissage, les problèmes rencontrés et les stratégies de recherche des informations.

### 3.1.3 Procédure d'expérimentation

Pour mener la recherche, 7 scénarios pédagogiques ont été introduits en cours tout au long du premier semestre (de juin à septembre). Chaque fois que le scénario pédagogique est distribué aux étudiants, l'enseignante leur explique les procédures d'activités d'apprentissage et les tâches qu'ils doivent réaliser. Le délai de la réalisation des tâches varie selon leur difficulté. Pour le produit final, les participants sont invités soit à présenter leur travail devant la classe soit à réaliser une production écrite soit à passer un entretien avec l'enseignante. A la fin du semestre, les étudiants répondent au questionnaire.

### 3.1.4 Analyse des données

Les données recueillies par le questionnaire sont soumises à des traitements statistiques effectués par le logiciel SPSS. Les données statistiques sont interprétées en moyennes et nous permettent de connaître les résultats de la recherche : moyennes 1.00 – 1.49 = très peu d'accord, 1.50 - 2.49 = peu d'accord, 2.50 – 3.49 = moyennement d'accord, 3.50 – 4.49 = vraiment d'accord, 4.50 – 5.00 = totalement d'accord.

### 3.2 Résultats d'étude

Nous exposerons ici les résultats d'étude sur les attitudes des étudiants envers l'exploitation d'Internet en classe de français du tourisme grâce au scénario pédagogique. Les étudiants sont vraiment d'accord avec les points suivants :

- l'exploitation d'Internet en classe rend l'apprentissage plus actif, moins monotone (moyennes 4.40)
- l'exploitation d'Internet en classe leur permet une bonne compréhension des leçons grâce aux images en couleurs, aux textes, multimédias, etc. (moyennes 4.40)

- l'exploitation d'Internet en classe leur permet de développer la compétence de lecture en français (moyennes 3.60)
- l'exploitation d'Internet en classe leur permet de développer la compétence de la production écrite en français (moyennes 3.80)
- l'exploitation d'Internet en classe leur permet de comprendre et connaître mieux la civilisation française, en particulier la civilisation concernant le tourisme des Français. (moyennes 4.20)
- l'exploitation de l'Internet en classe leur permet de comprendre mieux le processus de recherche et de sélection des informations correspondant aux thèmes choisis pour le cours (moyennes 4.20)
- l'exploitation d'Internet en classe leur permet d'acquérir des connaissances supplémentaires à celles relatives aux thèmes du cours (moyennes 4.40)
- Ils souhaitent que l'exploitation d'Internet soit utilisée dans d'autres cours (moyennes 4.40)

Les étudiants sont totalement d'accord avec les points suivants :

- l'exploitation d'Internet en classe leur permet d'utiliser différents types de documents authentiques par exemple les informations touristiques et culturelles, la réservation des moyens de transport etc. (moyennes 4.60)
- l'exploitation d'Internet en classe leur permet de développer la compétence d'apprentissage en autonomie et celle de recherche d'informations (moyennes 4.80)
- l'exploitation de l'Internet en classe leur permet d'améliorer la connaissance lexicale (moyennes 4.80)
- la présentation des tâches réalisées selon le scénario pédagogique leur permet de développer la compétence de l'expression orale (moyennes 4.60)
- l'exploitation d'Internet en classe leur permet de développer la connaissance et la compétence informatiques de différents logiciels par exemple le traitement de texte, la PAO, le moteur de recherche, etc. (moyennes 4.60)
- Ils sont sûrs de pouvoir appliquer l'expérience acquise dans ce cours à partir de l'apprentissage grâce aux technologies de l'information et de la communication (Informatique et Internet) pour leur travail dans le futur (moyennes 4.80)
- Ils sont satisfaits de l'apprentissage à l'aide du scénario pédagogique pour assister l'exploitation de l'internet en classe parce que les procédures de l'activité d'apprentissage sont mises en place de manière claire, étape par étape, et bien compréhensible (moyennes 4.60)

## 4. Discussion et conclusion

Les résultats de recherche montrent que les étudiants thaïlandais apprenant le français du tourisme sont vraiment d'accord avec le fait que l'exploitation d'Internet en classe leur apporte un apprentissage plus actif et moins monotone. En effet, pour réaliser les tâches selon les contextes proposés dans les scénarios pédagogiques, les étudiants jouissent d'une certaine liberté de recherche des informations selon leur besoin, leur disponibilité, l'endroit choisi et leur rythme et ils sont libres de démontrer leur créativité en faisant les activités.

Les étudiants sont aussi vraiment d'accord pour dire que l'exploitation d'Internet en classe leur permet de développer la compétence de la lecture et la compétence de l'écrit en français ainsi que de comprendre des leçons grâce aux images en couleurs, aux textes multimédias, etc. Cela se rapporte à ce que constate Lancien (1997) : la multimodalité (présentation conjointe du son, de l'écrit, du graphique, de l'image fixe et animé sur un même support) et l'hypertextualité de l'outil informatique présentent

de forts avantages en termes de compréhension. Ces deux principales caractéristiques jouent un rôle de médiateur des processus d'apprentissage individuel en introduisant des aides à la compréhension autant à l'oral qu'à l'écrit.

D'ailleurs, l'exploitation d'Internet en classe contribue non seulement à comprendre et à connaître mieux la civilisation française, en particulier la civilisation concernant le tourisme des Français, mais aussi à acquérir des connaissances supplémentaires à celles relatives aux thèmes du cours. Ces résultats sont conformes à ce que ce que dit Black (2002) : Internet constitue un atout interculturel pour les apprenants de langue. La multiréférentialité des sites Internet favorise le décodage en faisant référence à des éléments culturels, sociologiques, historiques, géographiques sur lesquels l'apprenant peut s'appuyer. Elle assure des ancrages socio-affectifs. Elle permet à l'utilisateur non seulement de se situer virtuellement dans le temps et l'espace d'un événement ou d'une société dont il apprend la langue mais aussi de diversifier et multiplier des sources d'information sur les référents culturels de la langue apprise (Barbot, 1997; Hirschsprung, 2005).

De plus, les résultats de la recherche montrent que les étudiants thaïlandais sont totalement d'accord sur le fait que les différents types de documents authentiques à savoir ceux sur les informations touristiques et culturelles, la réservation des moyens de transport etc. favorisent leur acquisition du français de tourisme, notamment en leur permettant d'améliorer la connaissance lexicale. De ce point de vue, en consultant les textes proposés sur des sites pour accomplir les tâches, les apprenants doivent identifier de nouveaux mots et de nouvelles expressions, les noter, consulter leurs définitions dans un dictionnaire et les réutiliser dans la mesure du possible dans la réalisation des tâches. Ces processus aboutissent à l'apprentissage en action.

L'accord total des étudiants thaïlandais s'adresse également aux propositions suivantes : l'exploitation d'Internet en classe contribue à améliorer la connaissance et la compétence informatiques de différents logiciels à savoir le traitement de texte, la PAO, le moteur de recherche, ainsi qu'à comprendre et faciliter le processus de recherche et de sélection des informations correspondant aux thèmes choisis pour le cours.

D'ailleurs, l'exploitation d'Internet en classe permet de développer l'apprentissage en autonomie. Internet et le système multimédia encouragent l'apprentissage de l'autonomie ou l'auto-apprentissage (Barbot, 1997). Ils constituent un atout primordial et un dispositif indispensable pour conduire l'apprenant à s'emparer de la responsabilité des opérations de l'apprentissage. Grâce aux composantes hypertextuelles et multimodales, l'organisation des unités d'informations reliées entre elles donne la possibilité de créer son propre cheminement pour accéder aux connaissances en les parcourant selon son style cognitif, son intérêt et son besoin et d'accéder donc au sens de l'information au service des interactions.

Finalement, les étudiants thaïlandais sont totalement d'accord quant à leur satisfaction vis à vis de l'apprentissage à l'aide du scénario pédagogique pour assister l'exploitation de l'internet en classe parce que les procédures de l'activité d'apprentissage sont mises en place de manière claire, étape par étape, et bien compréhensible. La présentation devant la classe des tâches réalisées à l'aide du scénario pédagogique leur permet de développer la compétence orale.

Dans l'ensemble, cette étude met en évidence que les étudiants thaïlandais ont des attitudes positives auprès de l'intégration d'Internet en classe du français du tourisme au service des scénarios pédagogiques. Ils désirent vraiment l'exploitation d'Internet dans d'autres cours et ils sont totalement sûrs de pouvoir appliquer l'expérience acquise lors de ce cours grâce aux technologies de l'information et de la communication pour leur travail dans le futur.

Pour conclure, nous admettons que l'exploitation de l'Internet et des technologies de l'information et de la communication joue actuellement un rôle important pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Elle porte vraiment des fruits auprès du développement global des compétences langagières et communicatives de l'apprentissage en langue étrangère. Elle est susceptible de nous offrir non seulement des ressources pédagogiques authentiques mais aussi des possibilités pour favoriser et encourager la formation hybride ainsi que l'approche actionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère dans notre contexte thaïlandais. Ce qui compte, c'est que, grâce aux intérêts pédagogiques colossaux de ces outils informatiques, l'enseignant doit savoir exploiter et combiner les atouts d'Internet de manière à favoriser le processus cognitif ainsi que les processus psycho-affectif et métacognitif pour permettre aux apprenants de poursuivre leur apprentissage de manière flexible selon leur intérêt et leur rythme afin d'acquérir le plus les savoirs linguistiques et culturels et de développer les compétences de la langue étrangère apprise.

## Bibliographie

Barbot, M.J. 1997. « Stratégies des auto-apprenants et multimédia ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*, no 9, pp. 48-60.

———. 1998a. « Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 112, pp. 389-395.

———. 1998b. « Stratégies des auto-apprenants et Multimédia ». *Les cahiers de l'ASDIFLE,* no 9, pp. 48-60.

Barrière, I. 2009. « Tâches, Internet et perspective actionnelle », disponible sur : http://www.edufle.net/Taches- Internet-et-perspective, consulté en octobre, 2010.

Bérard, E. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». *Le français dans le monde*, *janvier*, pp. 36-44.

Bertin, J.C. 2001. *Des outils pour des langues : multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses Edition.

Bazin, L. 2009. « Construire l'autonomie : l'individualisation des apprentissages en contexte universitaire ». *Actes du 4e colloque international de l'ADCUEFE-Réseau Campus-FLE, 19-20 juin 2009* : CUEF, Université de Grenoble.

Bellier, S. 2001. *Le e-learning*. Paris : Editions Liaisons.

Bibeau, R. 2000. « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage », disponible sur : http://www.infotheque.info/cache/7572/ntic.org/guider/textes/div/bibscenario. html, consulté en octobre 2010

Black, C. 2002. « Internet et travail coopératif : Impact sur l'attitude envers la langue et la culture cible ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol. 5, pp. 5-30.

Catroux, M. 2006. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? », disponible sur : http://www.aplv-langues modernes.org/spip.php?article933, consulté en octobre 2010

Conejo, E., P. Liria. 2004. « Qu'est-ce qu'une tâche ? » disponible sur : http://www.difusion. com/uploads/ 2004/Ideas/Recursos/1246.pdf, consulté en octobre 2010.

Coste, D. 2009. « Tâches, progression, curriculum ». *Le français dans le monde*, *janvier,* pp. 15-24.

Degache, Ch., E. Nissen. 2008. « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions ». *Revue ALSIC*, Vol. 1, no 1, pp. 61-92.

Depecker, L. 1997. « L'internet, un médium qui bouleverse les contenus linguistiques ». *Le Français dans le Monde, juillet.* pp. 165 – 181.

Furtenberg, G. 1997. « Scénarios d'exploitation pédagogique ». *Le Français dans le Monde, juillet.* pp. 64-75.

Hirschsprung, N. 2005. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris : Hachette.

Issa-Sayegh, D., D. Scheffel-Dunand. 1998. « Le français sur les inforoutes : enjeux et perspectives pour l'apprenant/enseignant ». *Les cahiers de l'ASDIFLE,* no 9, pp.162 – 176.

Lancien, Th. 1997. « Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités ». *Les cahiers de l' ASDIFLE*, no 9, pp. 25-31.

———. 1998a. *Le multimédia*. Paris : Clé International.

———. 1998b, « Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités ». *Les cahiers de l'ASDIFLE,* no 9, pp. 25-35.

———. 2004. *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.

Mangenot, F. 1997. « Multimédia et activités langagières », *Le Français dans le Monde, juillet.* pp.76-84.

———. 1998a. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Revue ALSIC*, Vol. 1, no 2, pp. 133-146.

———. 1998b. « Réseau Internet et apprentissage du français », *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 110, pp. 205 – 213.

———. 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *ALSIC*, Vol 6, no 1, pp. 109-125.

———. 2009. « Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication ». *Lingua a nuovo didattica 3, Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18-19 octobre 2007*, pp. 78-88.

Mangenot, F., A. Potolia. 2001. «Ressources en ligne pour l'enseignement/appretissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative », disponible sur : http://w3.ugrenoble3.fr/espace_ pedagogique/etude.rtf, consulté en octobre 2010.

Masperi, M., J.-J. Quintin. 2007. « Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de la compréhension croisée plurilingue à distance, usage et effets ». *Actes du Colloque international Scénario 2007- 14 et 15 mai 2007*, Montréal, Canada.

Nissen, E. 2004. « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Les Langues modernes*, no 4, pp. 14-24.

———. 2006. « Scénario de communication en ligne dans des formations hybrides ». *Le français dans le monde*, *juillet*, pp. 44-57.

———. 2007. « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? ». *Revue ALSIC*, Vol. 11, no 1, pp. 129-144.

Pernin J-P., A. Lejeune. 2006. Scénarisation pédagogique : modèles, langages et outils pour les machines, pour les ingénieurs pédagogiques ou pour les enseignants ?. *Actes du colloque TICE 2006*, Toulouse, octobre 2006.

Pothier, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Pouchol, O. 2001. « L'internet en classe de langue : la presse en ligne, un exemple de didactisation ». *Le revue de l'EPI*, no 101, pp. 173-184.

Purinthrapibal, S. 2008. Enseignement du FLE assisté par ordinateur en Thaïlande : étude de l'aide à la compréhension de relations logiques cause-conséquence. Thèse du doctorat (nouveau régime), Université de Toulouse II Le Mirail, France.

Sprenger, R. 2002. *Internet et les classes de langues*. Paris : Ophrys.

Springer, Cl. 2009. « La dimension sociale dans le CECR : piste pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le français dans le monde*, *janvier*, pp. 25-34.

Tomé, M. 2006. « L'enseignement de français langue étrangère et les ressources Internet ». *Revue Cédille*, no 2, pp. 114-133.

Tricot, A. 2004. « Guidages, apprentissages et documents ». *NEQ - Notions en Questions*, no 8, pp. 105-108.

## Notes

[1] Pour consulter ces cours, les liens sont donnés dans le site de l'Association thaïlandaise des professeurs de français : www.atpf-th.org

[2] Ce stage fait partie du projet annuel des bourses de séjours linguistiques adressées aux professeurs des écoles secondaires que finance la BCF depuis des dizaines d'année. Ce projet est organisé par l'Association thaïlandaise des professeurs de français.

[3] www.thaicyberu.go.th/OfficialTCU/main/French_course/index.asp : ce cours en ligne est coordonné par Dr. Phenphan THIPKONG, Université de Naresuan.

[4] www.human.msu.ac.th/dwll/French/indexsection/indexsectionF1.htm : cinq cours y sont proposés aux étudiants de licence : *Lecture et compréhension du français 1, Français fondamental 1, Français à travers les chansons, Français de l'hôtellerie et Français pur le métier du guide touristique*.

[5] http://thesis.tiac.or.th

[6] www.nstda.or.th/grants

[7] http://uc.thailis.or.th/

# Le Français du Travail et des Affaires

# Objectifs d'apprentissage d'une formation de français des affaires dans le cadre d'un département de français à Taïwan

Hélène Brun-Cottan

**Résumé** : A travers un cas pratique, cette étude se penche sur le processus visant à ancrer dans les réalités du marché de l'emploi une formation de français des affaires offerte par une université taïwanaise à ses étudiants en langue française. Ce processus vise à rapprocher les besoins et attentes des apprenants de ceux des employeurs potentiels. Il se rapproche en cela de l'ingénierie de formation. Sont identifiés les objectifs socioprofessionnels de la formation et les besoins communicatifs qui en découlent. Ces besoins sont ensuite transcrits en objectifs d'apprentissage via notamment la perspective actionnelle. Cette étude s'attarde également sur les représentations de la communication interculturelle dans le cadre des échanges commerciaux franco-taïwanais que se forgent les protagonistes à ces échanges. Sont mises notamment en avant les représentations de leurs besoins en locuteurs francophones.

**Mots-clés** : français des affaires, communication interculturelle d'affaires, perspective actionnelle.

**Abstract**: This study describes how a Business French course offered by a Taiwanese university to its students in French is designed so as it relates to the realities of the relevant job market. Its design aims at matching the needs and expectations of the learners to those of the prospective employers. It bears some similarities with the process used to design training courses for companies. Socio-professional objectives of the course as well as communicative needs ensuing thereby are identified. These needs, then, are translated into course objectives essentially via the action-oriented approach. This study also presents some representations that actors engaged in French Taiwanese business hold towards the intercultural communication aspect of their relationship and towards their needs for French speakers.

**Keywords**: Business French, Intercultural business communication, action-oriented approach

## Introduction

Certains départements universitaires, animés de préoccupations tournées vers les débouchés professionnels de leurs apprenants, offrent une formation de français des affaires ou de français professionnel. A travers un cas pratique, cette étude se penche sur le processus visant à ancrer ces formations dans les réalités du marché de l'emploi,

en prenant pour arrière plan une université taïwanaise. La prise en compte de ces réalités dans les objectifs d'apprentissage d'une telle formation exige au préalable l'identification de l'objectif socioprofessionnel de cette formation ainsi que les besoins communicatifs et socioculturels qui en découlent.

**Objectifs socioprofessionnels de la formation en français des affaires considérée**

***Profil des apprenants***

Le public est constitué d'apprenants de français en tant que discipline majeure au sein d'une université taïwanaise. Leur niveau de français correspond au niveau A2+- B1 du CECR avec bien évidemment des compétences linguistiques déséquilibrées. Leur compétence interculturelle en est encore au balbutiement. Certains ont suivi quelques unités d'enseignement en commerce international.

La culture éducative taïwanaise que le public a reçue fait peu de place à l'éducation à la différence. Les premières centaines d'heures qui leur ont permis d'acquérir le niveau A2+-B1 ont façonné dans une certaine mesure leur savoir-faire et leur savoir-apprendre. Mais leur savoir-être n'en a que peu été modifié. Ce n'est pas vraiment surprenant puisque leur formation s'effectue en milieu hétéroglotte. Ils n'ont donc jamais expérimenté la décentration ni mis en œuvre le concept de "pertinence" à la française, deux dimensions fondamentales dans les affaires internationales franco-taïwanaises.

***Perspectives socioprofessionnelles liées au français des affaires***

Selon une enquête de Hsin-ping CHI[1] effectuée en 2006 auprès d'étudiants taïwanais de français, le commerce international est le premier secteur (21,6%) dans lequel ils désirent réaliser leur carrière. Effectivement, toujours selon cette enquête, c'est dans le commerce qu'ils travailleront principalement (25%) après leur diplôme. Cependant, dans ce secteur, le français est rarement perçu par les étudiants comme le facteur décisif de recrutement ce qui peut expliquer les raisons pour lesquelles ils s'y sentent moins préparés.

J'ai également examiné les annonces d'offres d'emploi publiées relativement au français entre novembre 2008 et avril 2010 sur les sites les plus fréquentés à Taïwan en matière de recherche d'emploi soit les sites 104, 111 et 123. Il apparaît clairement que les débouchés les plus importants se trouvent dans le commerce, non pas au sein des entreprises françaises mais au sein des entreprises taïwanaises. En effet, sur les 88 offres parues dans lesquelles le français se trouve concerné, 74% d'entre elles exigent le français à titre principal, 68% concernent le commerce international. Parmi ces dernières plus des deux tiers requièrent le français à titre principal. Seulement deux des offres émanent de sociétés françaises.

Une analyse détaillée des annonces relatives au commerce met en lumière que les activités qu'il est demandé d'accomplir sont des activités de communication ou de recherche d'informations liées à la transmission à un étranger d'une cotation, au traitement des commandes à l'international, au développement du marché extérieur et au service à la clientèle étrangère. Dès lors, on pourra définir l'objectif socioprofessionnel de cette formation de français des affaires comme étant l'acquisition de compétences communicatives propres à faciliter l'insertion professionnelle des apprenants au sein

d'entreprises taïwanaises cherchant ou possédant déjà des débouchés en France ou dans des pays francophones, essentiellement africains et ayant besoin d'un personnel taïwanais francophone maîtrisant ou susceptible d'acquérir rapidement les compétences nécessaires à la réalisation des activités mentionnées ci-dessus.

J'ai mené également 17 entretiens semi-directifs auprès d'experts et de protagonistes de la communication des affaires franco-taïwanaises afin de mieux cerner leurs représentations de cette communication et de leurs besoins en locuteurs francophones. Certains des traits les plus marquants de ces représentations sont les suivants :

- L'importance reconnue par les interviewés aux compétences interculturelles dans les contacts avec les pays francophones et la prédominance du facteur temps au sein de cette communication. Le facteur temps est au centre des préoccupations des uns et des autres, mais est vécu et exprimé de façon différente. Ainsi à titre d'exemple, d'après les interviewés taïwanais, établir une relation commerciale profitable avec une entreprise française importatrice est un processus long et coûteux dans la mesure où cela implique de satisfaire sur une longue période des commandes de faible quantité dites d'essai, donc peu ou pas profitables, mais qui doivent être parfaitement honorées selon des normes et critères de qualité détaillés. En revanche, la confiance établie, la relation est durable et profitable car peu affectée par les prix. Les délais de réponses dans le flux d'information sont également perçus comme longs et nécessitent de la part des Taïwanais un temps d'adaptation.
- Le jeu essentiel des langues premières des partenaires français et taïwanais pour souder la relation, lui imprimer une identité *via* l'enchevêtrement de liens interpersonnels. Ce sont ces liens qui permettront de raccourcir les délais de réponse dans la communication, d'obtenir des informations plus détaillées, et même de raccourcir la période d'essai. Ce jeu des langues premières se manifeste plus particulièrement dans les interactions transactionnelles épineuses ou les interactions à but convivial.
- De ce jeu s'ensuit un fort besoin ressenti par les entreprises taïwanaises tant importatrices qu'exportatrices en locuteurs trilingues français / anglais / mandarin ayant été également exposés aux affaires. Mais chacun s'accorde à dire qu'il y en a trop peu sur le marché ou que le coût en serait trop élevé par rapport aux bénéfices attendus. Le plus souvent, ne trouvant pas la personne adéquate, les entreprises se rabattent sur un personnel anglophone.
- Au niveau linguistique, est le plus souvent exigé un niveau d'oral B2 et un niveau d'écrit permettant d'écrire des courriels courants d'affaires mais ne faisant que rarement appel à des correspondances formelles. Par ailleurs, les interviewés ont bien voulu répondre à un questionnaire sur les tâches demandées à l'employé francophone.

**Des besoins communicatifs aux objectifs d'apprentissage**

A partir de ces résultats ont été dégagés les besoins communicatifs pour un module de français des affaires à Taïwan sur cinquante heures (annexe 1) tournée essentiellement vers la France en termes culturels. Y sont plus particulièrement mises en évidence les opérations langagières. Puis, il a été procédé à la transcription des besoins communicatifs en objectifs d'apprentissage sous forme de parcours d'apprentissage selon l'approche de la pédagogie par objectifs dont quelques extraits se trouvent en annexe 2.

Les objectifs visés sont essentiellement de deux ordres : d'une part socioculturels et stratégiques et d'autre part linguistiques. Les premiers à titre d'exemple consistent principalement:

- à sensibiliser les apprenants à la stratégie, aux aspects socioculturels du premier contact d'affaires et aux dimensions culturelles de la communication d'affaires;
- à sensibiliser les apprenants aux valeurs et représentations du milieu des affaires et de l'entreprise, à découvrir la culture d'entreprise, les modes de prise de décision… ;
- à les familiariser à la recherche d'informations sur la toile, notamment d'informations relatives à la vie économique d'une entreprise, à son milieu socioculturel ou à des activités annexes telles que l'organisation d'un voyage d'affaires ;
- à dégager les informations pertinentes et les organiser en un discours cohérent,
- à comparer, argumenter, justifier, composer, s'excuser, refuser …;
- à travailler la stratégie de l'écoute active qui est l'opération stratégique de base dans le processus de décentration examiné plus en détails ci-dessous : reformuler – questionner – convaincre.

Quant aux objectifs linguistiques, ils sont mis en lumière dans les opérations langagières détaillées au sein de l'annexe 1.

**Atteinte des objectifs *via* la perspective actionnelle dans les tâches à effectuer**

Nous l'avons vu, les hommes d'affaires reconnaissent une place primordiale à la compétence interculturelle dans la communication des affaires franco-taïwanaises et internationales en général. Cette compétence ne s'apprend pas en classe en groupe homogène tout au moins. L'enseignement/ apprentissage peut seulement faire prendre conscience de la dimension interculturelle et du processus de décentration qu'elle requiert. C'est seulement hors la classe par la pratique constante d'interactions avec « l'étranger » et de l'articulation entre ces interactions et leurs structures cognitives que les apprenants seront en mesure d'accommoder leurs structures mentales à cette démarche et qu'ils acquerront une réelle compétence interculturelle.

Cette formation se doit donc avant tout d'engager le public à partir de ses propres représentations vers un processus de décentration qu'il n'a jamais vraiment expérimenté ainsi que vers une logique et un mode de raisonnement particuliers au monde des affaires. D'ailleurs le public en a bien conscience puisque au sein d'un questionnaire, l'ensemble des apprenants ont placé en premier rang, avant même les compétences linguistiques, leur désir avant tout de développer les compétences leur permettant de maîtriser les règles de courtoisies et d'expression adéquates à une bonne communication avec des hommes d'affaires français.

Cette décentration est au centre des tâches à effectuer. Celles-ci mettent en jeu des actes effectués en situation virtuelle grâce au TICE. Les apprenants endossent un rôle fictif dans une société taïwanaise réelle. Ce rôle correspond aux fonctions mises en lumière dans l'analyse de la situation socioprofessionnelle. La société française existe réellement également, c'est à partir de celle-ci que la société taïwanaise a été identifiée en vue d'imaginer un projet commercial faisable. Les apprenants tout au long de la formation gardent leur rôle fictif et doivent organiser la relation d'affaire de la recherche d'informations à l'agencement de celles-ci en un discours pertinent, du premier contact au traitement de la commande. On voit ainsi inscrit en filigrane la perspective actionnelle.

Ce processus de contextualisation tournée vers une perspective actionnelle accouplée à une perspective interculturelle a facilité l'implication des apprenants. Les simulations ont permis de mettre à jour d'importants problèmes de décentration comme l'omission d'informations essentielles susceptibles d'amener l'interlocuteur à s'intéresser à la demande de l'entreprise ou bien, au contraire, par l'apport d'informations inutiles risquant de provoquer le désintérêt d'un homme d'affaires soucieux de son temps, ou encore par une mauvaise organisation des informations leur faisant perdre leur caractère pertinent. Il était manifeste en début de formation que les apprenants avaient des difficultés à appréhender non seulement un premier contact d'affaires international, mais aussi tout simplement, un premier contact d'affaires *per se*. Ainsi, cette formation a été pour les apprenants, l'occasion d'apprendre à se décentrer, à tenter de s'imaginer dans la position de l'interlocuteur afin de répondre à ses attentes, donc d'organiser et de produire un discours plus convaincant. La formation a donc permis dans une certaine mesure d'ajuster les représentations des apprenants à la réalité du contact d'affaires, de les rendre plus à même de mener à bien un premier contact et ainsi de faciliter leur insertion au sein du monde des échanges commerciaux privés que le français soit impliqué ou non.

## Bibliographie

Binon, J. et Verlinde, S. 2007. « Le français des affaires dans une perspective communicative et actionnelle», *Le langage et l'Homme*, Vol XXXXII, n°1 juin, pp.25-44.

CHI, Hsin-ping. 2006. « La carrière professionnelle des étudiants taïwanais de français : résultats d'enquêtes et réflexions » (台灣法文系學生的職業生涯 ： 調查結果及思考)， 第三屆海峽兩岸外語教學研討會 ： 廿一世紀城市環境中以中國 學生為對象的外語教學.

Mangiante, J.-M. 2007. « Une démarche de référentialisation en français des professions», *Le français dans monde. Recherches et Applications. Dossier : Langue et travail*, *42,* Paris : CLE International, pp. 129-146.

Moulhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. », *Les langues Modernes* 3, pp. 55-71.

## Annexe 1
## Besoins communicatifs pour un module d'une cinquantaine d'heures

(Analyse des besoins communicatifs au travers des catégories dégagées par Richterich et Chancerel et réactualisée par Binon et Verlinde (2007 : 42-41))

### A. Situation de communication

**1. Rôle et statut**

Importateur / exportateur : relation formelle qui peut prendre un certain degré de familiarité à mesure que les relations s'approfondissent.

Homologue français de même statut que le sien soit commercial au sein du service commercial

Homologue français de même statut que le sien soit responsable du service commercial ou marketing

Homologue français de statut un peu plus élevé que le sien comme par exemple responsable du service commercial ou marketing français face à un commercial taïwanais.

**2. Secteurs d'activité : Commerce**

**3. Catégorie d'activité : médiation commerciale – exposant**

**4. Modalités des contacts**

- Contacts externes : avec des entreprises françaises partenaires, clientes ou autres implantées soit à Taïwan, soit en France.
- Voyages d'affaires : visite d'une entreprise en France, accueil de visiteurs francophones.
- Contacts oraux et écrits : téléphone, internet, courriel en français commercial courant, documents techniques et descriptif produits

**5. Réseaux de communication**

- médiation langagière et culturelle

**6. Registre : français courant**

### B. Opérations langagières

**- Fonctions** :

1) Se présenter et indiquer les fonctions d'une personne au sein d'une entreprise - saluer, écouter, réagir, mener un échange d'accueil à l'extérieur et à l'intérieur d'une entreprise. - accueillir un voyageur - accueillir un visiteur, le faire patienter…

2) Repérer des informations sur internet – dégager les informations pertinentes – organiser les informations pertinentes en un discours cohérent – les transférer en présentations orales ou écrites

3) Traduction / interprétariat français / mandarin -mandarin / français :

Courriels et documents techniques :

4) Informer

Présenter l'entreprise (historique, réputation, partenaires, résultats, réseau d'implantations, exportations, évolution et politique de l'entreprise) …

Présenter les produits (caractéristiques, fonctions, qualités)

Présenter les conditions de la transaction commerciale (prix quantité délais de livraison, normes qualité conditions et moyens de paiement, transport, règlementations spécifiques relatives à l'importation)

Présenter la politique de distribution relative aux produits concernés

5) Demander des informations et renseigner relativement

à l'entreprise

aux produits

aux conditions de la transaction commerciale

à la politique de distribution relative aux produits concernés

aux difficultés qui peuvent surgir lors de la transaction commerciale

6) Exprimer des conditions, des intentions
7) Exprimer l'accord et le désaccord
8) Argumenter relativement aux conditions de la transaction commerciale : Comparer, accentuer, Argumenter, Dire de faire etc.
9) Socialiser avec les clients hors le cadre des affaires proprement dit [déjeuners, dîners, visites touristiques, conversations hors travail]

- **Champs de référence** : ex. Commerce : import-export – Commandes commerciales (quantité, prix, incoterms, transport, délais de livraison, moyens de paiement, spécifications…) - Suivi de commandes (problèmes de conformité aux conditions de la commande) - Difficultés quant à l'importation - organisation et structure d'une société, d'un réseau de distribution – banques – marketing – conjoncture économique – boissons – nourriture – loisirs – profession…

- **Composante linguistique** : champ lexical – syntaxique relatifs aux champs de référence et aux opérations langagières

- **Composante paralinguistique** : proxémie – intonation – tour de parole etc.:

- **Composante sociolinguistique** : politesse – entrée en matière – réserve - refus – marchandage etc.

- **Composante stratégique** : ex. Comparer des informations – Pratiquer l'écoute active : reformuler – questionner - convaincre - argumenter, justifier, composer, s'excuser, refuser.

- **Composante socioculturelle et interculturelle de la communication d'affaires – Différences et convergences entre les cultures d'affaires française et taïwanaise**
Mode de pensée occidental vs mode de pensée chinois - La perception polychronique ou monochronique du temps - La gestion de l'espace et de la dimension personnelle : Cultures spécifiques, cultures diffuses et rapports publics et privés - La distance hiérarchique - La gestion de l'incertitude - Le contexte de la situation de communication - Culture universaliste vs culture particulariste - Affectif vs. Neutre - Le statut vs. les résultats : être vs faire - Cultures volontaristes vs. cultures déterministes.

## Annexe 2

## Français des Affaires : Programmation des savoir-faire communicatifs, professionnels et socioculturels pour une cinquantaine d'heures – Extraits (0 à 27 heures)

| Objectifs stratégiques et professionnels : Être capable de | Objectifs linguistiques Maîtriser le + tâches | Éléments socioculturels | 0 à 6 | 7 à 13 | 14 à 20 | 21 à 27 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - Se présenter et indiquer les fonctions d'une personne au sein d'une entreprise.<br>- Indiquer les traits de caractères et les tâches liés à la fonction de l'accueil. | - Lexiques : des fonctions au sein d'une entreprise (…)<br>- Expressions de la salutation et de la présentation.<br>- Production orale *via* un débat sur le thème en question | - Éléments socioculturels et non-verbaux de l'accueil | + | + | + | + |
| - saluer, écouter, réagir, mener un échange d'accueil à l'extérieur et à l'intérieur d'une entreprise.<br>- Décrire les tâches liées à sa fonction au sein de l'entreprise.<br>- Présenter des collègues ou collaborateurs.<br>-Pratiquer l'écoute active : reformuler – questionner. | - Expressions de l'accueil.<br>- jeux de rôle liés aux diverses situations de communication relatives au thème avec échange de carte de visite.<br>- rédaction d'un courriel annonçant l'arrivée d'un(e) homme / femme d'affaires. | - Sensibiliser à l'accueil en milieu professionnel : diverses salutations selon la culture d'entreprise, les rapports hiérarchiques, le lieu de la rencontre ou le degré de familiarité avec les collègues.<br>- Salutations : les différences culturelles – culture de la carte de visite. | + | | | |
| - S'orienter hors et dans l'entreprise | - Lexique (…), Jeu de rôle. | (…) | + | | | |
| - Actes de paroles liés à la communication téléphonique (…) | - Expressions (…)<br>Jeu de rôle + appel téléphonique réel | (…) registre, l'intonation du verbal au téléphone. | + | | | |
| **- Objectifs communicatifs et professionnels : Être capable de** | **Objectifs linguistiques : Maîtriser + tâches** | **Éléments socioculturels** | **7à13** | **14à20** | **21 à 27** | **28 à 34** |
| - (…) | | | + | | | |
| - Actes de paroles liés aux rendez-vous. | (…) | (…) | + | | | |
| - Rechercher des informations sur la toile en vue d'aménager une rencontre avec une entreprise :<br>- identifier une entreprise.<br>- analyser / comparer des résultats et des tendances.<br>- Repérer l'information pertinente afin d'accéder aux sites pertinents et aux informations pertinentes sur l'entreprise ou son environnement économique et socioculturel.<br>- Résumer les informations pertinentes. | - Lexique de la toile,<br>- Lexique commercial.<br>- Organigramme de l'entreprise.<br>- La chaîne de distribution et les rapports entre les divers acteurs.<br>- Les formes juridiques de l'entreprise, son organisation, ses produits et ses performances.<br>- Hiérarchisation des informations. | - Les sites des chambres de commerce françaises et taïwanaises.<br>- Les sites du Kompass.<br>- Les sites d'entreprises<br>- recherche d'information pertinente<br>- notion de pertinence. | | + | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - Présenter une entreprise française en fonction d'un interlocuteur et d'un objectif / décentration<br>- Présenter le positionnement, les produits et les objectifs d'une entreprise.<br>- Présenter des résultats.<br>- Présenter les objectifs d'une rencontre d'affaires<br>. | - verbes exprimant des responsabilités.<br>- techniques d'une présentation orale : contenu / structure / voix / pauses / gestes / élaboration d'un plan, d'une articulation.<br>- cohérence et cohésion – enchaînement logique et articulateurs rhétoriques.<br>- regards.<br>- Présentation orale de l'entreprise française | Culture d'entreprise (valeurs, mode de prise des décisions…<br><br>Les différentes dimensions culturelles de la communication d'affaires : analyse des différences et convergences de la communication française et taïwanaise d'affaires | | + | | |
| - Présenter une entreprise taïwanaise en vue d'établir des relations avec l'entreprise française introduite à la ligne ci-dessus.<br>- Écouter activement : reformuler, questionner, interrompre, répliquer avec tact.<br>- Présenter des objections.<br>- Rencontrer une entreprise française et Etablir un premier contact d'affaire | - Présentation orale de l'entreprise taïwanaise.<br>- rédaction de courriels relatifs à la prise de contact : introduction de l'entreprise taïwanaise<br>– - rédaction de courriels relatifs à l'organisation du séjour de commerciaux français à Taïwan<br>- les règles de la discussion.<br>- la technique de la bonne question : questions fermées / ouvertes / relais / miroirs.<br>- simulation globale : De l'accueil de l'entreprise à l'aéroport à l'hôtel puis réception dans l'entreprise et exposé oral du projet commercial par l'entreprise taïwanaise ou française. | Ecrire un email capable de retenir l'attention – critère de pertinence, concision et d'agencement des informations à la française<br><br>Comment générer la confiance.<br>Comment convaincre.<br>Les tabous. Le rituel du premier contact<br>– les dimensions interculturelles en jeu. | | | + | + |

## Notes

[1] CHI Hsin-ping, (2006) « La carrière professionnelle des étudiants taïwanais de français : résultats d'enquêtes et réflexions »（台灣法文系學生的職業生涯 ： 調查結果及思考）, 第三屆海峽兩岸外語教學研討會 ： 廿一世紀城市環境中以中國　學生為對象的外語教學.

# Les nouveaux diplômés taïwanais en français sur le marché professionnel local

**Shu-Chuen Yang**
Professeur, directrice du département
de français, Université Tamkang, Taiwan

**Résumé** : L'anglais, langue internationale, utile dans la vie professionnelle de la majorité des Taïwanais est toujours très important à Taïwan. Quelle est donc la place des autres langues étrangères sur le marché du travail à Taïwan ? Enseigner-apprendre le français à Taïwan, pour quelles raisons ? Est-il facile pour les nouveaux diplômés taïwanais, titulaires d'une licence de français, de trouver un travail en relation avec leur diplôme de français ? Nous exposons ici la situation de ces futurs employés avant de quitter l'université en les divisant en six catégories :

1. Ceux qui font des études de français et suivent également d'autres matières.
2. Ceux qui désirent préparer une maîtrise à Taïwan .
3. Ceux qui souhaitent poursuivre leurs études à l'étranger.
4. Ceux qui désirent travailler dans une entreprise française.
5. Ceux qui ont l'intention de travailler dans des établissements publics taïwanais.
6. Ceux qui se lancent dans les autres domaines.

Nous proposons à nos futurs diplômés quelques stratégies d'accès à l'entrée du marché du travail. La plupart des Taïwanais, ayant étudié le français, en gardent souvent une image assez forte : une culture riche, une grammaire complexe mais précise, des sons agréables et des intonations mélodieuses.

**Mots-clés** : nouveaux diplômés taïwanais, vie professionnelle, stratégies

**A Study on the Job Market for the French Language Graduates in Taiwan**

**Abstract**: English has been a very important foreign language in Taiwan because of its popularity over the world, and its practicality in the job market. What about the status of other foreign languages in the job market in Taiwan? Why is French taught in Taiwan? Why are students interested in learning French? What chances do the graduating French language students have in finding jobs related to their major? In order to analyze the possible choices in the future job market, the graduating students are divided into the following six categories:

1. French majors who also take courses as minors in other departments
2. Students who prepare to take entrance exams for a master degree
3. Students who plan to go to foreign graduate schools
4. Students who wish to work for French companies in Taiwan
5. Students who hope to work for the government in Taiwan
6. Students who want to find jobs in other areas

In this paper the authors offer some helping strategies for the graduating students in job hunting. Although English is known for its practicality, many French learners are still deeply impressed by the richness of French culture, complex yet precise grammar, pleasant and colorful melodies of French.

## Introduction

Autrefois, l'apprentissage de la langue anglaise, première langue étrangère unique et obligatoire à Taïwan, durait 6 ans jusqu'à la dernière année de lycée. Bien que l'anglais reste toujours la seule langue étrangère obligatoire dans les établissements secondaires taiwanais, il en existe d'autres (le japonais, le français, l'allemand et l'espagnol) enseignées comme deuxième langue optionnelle dans certains lycées.
En 2008, le Ministère taïwanais de l'Éducation a lancé un projet visant à promouvoir l'apprentissage d'une seconde langue étrangère au lycée pour la préparation à la formation universitaire en cursus de licence. Nous pouvons donc constater que la situation de l'enseignement de la deuxième langue étrangère a complètement changé à Taïwan. Quelle est donc la place des autres langues étrangères sur le marché du travail à Taiwan ? Quel est leur degré d'importance par rapport à l'anglais ?
Ce n'est qu'à l'université que nos lycéens décideront d'entreprendre sérieusement leur apprentissage du français, du japonais, de l'allemand ou de l'espagnol. Connaître une autre langue étrangère que l'anglais est-il un atout déterminant pour eux ?

Cette communication vise trois objectifs :

- expliquer le programme de l'enseignement du français au département de français à l'Université Tamkang.
- analyser le profil des futurs diplômés taiwanais en français à l'Université Tamkang.
- suggérer quelques pistes relatives à leurs futures professions.

## I. Programme de l'enseignement du français à l'Université Tamkang

Voici le programme (cours obligatoires et optionnels) concernant l'enseignement du français de l'année 2009-2010 :

Tableau 1 - Programme des cours 2009-2010 **Cours obligatoires**

| Année | Intitulé du cours | Semestre | Crédits |
|---|---|---|---|
| 1ère | Manuel (I) | 1er & 2 ème | 4/4 |
| | Prononciation | 1er & 2 ème | 1/1 |
| | Grammaire (I) | 1er & 2 ème | 2/2 |
| | Conversation (I) | 1er & 2 ème | 4/4 |
| 2ème | Manuel (II) | 1er & 2 ème | 4/4 |
| | Compréhension orale | 1er & 2 ème | 1/1 |
| | Grammaire (II) | 1er & 2 ème | 2/2 |
| | Conversation (II) | 1er & 2 ème | 4/4 |
| | Composition (I) | 1er & 2ème | 2/2 |
| 3 ème | Grammaire (III) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Conversation (III) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Composition (II) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Traduction (I) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Histoire de la littérature française (I) | 1er & 2ème | 2/2 |
| 4 ème | Conversation (IV) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Traduction (II) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Histoire de la littérature française (II) | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Correspondance | 1er & 2ème | 2/2 |

Nous remarquons que les deux premières années comportent des cours théoriques et des cours pratiques avec pour objectif de faire comprendre aux étudiants les constructions de phrases et de consolider leurs connaissances linguistiques. À force de pratiquer la langue, les étudiants auront plus de confiance en eux-mêmes et plus de courage à s'exprimer en français de façon naturelle. Il est donc important de créer un environnement qui soit favorable à l'apprentissage du français dès le début, autrement dit, il faut mettre l'accent sur la phonétique et l'entraînement à l'expression orale ainsi que la vie quotidienne en France (habitudes et coutumes).

En troisième et quatrième années, on initie les étudiants à la littérature française et à la correspondance, soit commerciale, soit administrative. Durant ces deux années, non seulement il est important de renforcer davantage les capacités de communication des étudiants, mais encore il est nécessaire qu'ils connaissent mieux la vie actuelle en France. De plus, notre enseignement doit tenir compte des attentes des étudiants pour les préparer à entrer dans leur vie professionnelle.

Ensuite, nous présenterons les cours de français optionnels proposés par notre département. Ils ont lieu, soit au premier semestre, soit au second à raison de 2 heures par semaine, sauf ceux de théâtre et d'interprétation qui durent 2 heures pour chaque semestre.

Tableau 2 - Programme des cours 2009-2010 **Cours facultatifs**

| Année | Intitulé du cours | Semestre | Crédits |
|---|---|---|---|
| 1ère | Phonétique | 1er | 2 |
| 1ère | Initiation à la culture française | 1er | 2 |
| 2ème | Initiation à la littérature française | 2 ème | 2 |
| | Histoire du XXe siècle | 2ème | 2 |
| | Art et littérature des pays francophones | 1er | 2 |
| | Linguistique | 2ème | 2 |
| | TICE | 1er | 2 |
| 3 ème | Théâtre français | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Tourisme | 1er | 2 |
| | Cinéma et literature | 2ème | 2 |
| 4 ème | Interprétation | 1er & 2ème | 2/2 |
| | Pédagogie du français langue étrangère | 1er | 2 |
| | Français commercial | 1er | 2 |
| | Grands courants de la pensée française | 1er | 2 |
| | Histoire de l'art | 2ème | 2 |
| | Français de la presse et des médias | 2ème | 2 |
| | Textes littéraires | 2ème | 2 |

Dans ce tableau, nous constatons trois programmes distincts :

**1**. des cours de français de renforcement : la phonétique, les extraits d'oeuvres littéraires.
**2**. des cours complémentaires aux études du français : la philosophie, la littérature française, l'histoire du XXe siècle, l'art et la littérature des pays francophones…
**3**. des cours de spécialité : le français commercial, la pédagogie, la linguistique, le théâtre, le cinéma, l'interprétation, la presse, le tourisme.

Le but de notre enseignement consiste à aider nos étudiants à bien s'exprimer en français tout en leur inculquant une connaissance suffisante de la culture française. Les cours de spécialité, quant à eux, répondent probablement à leurs futures besoins professionnels.

## II. Etude des choix professionnels de nos futurs diplômés (département de français, Université Tamkang)

En nous basant sur nos nombreuses expériences d'enseignement, voici les six catégories de choix des futurs diplômés :

**1**. En plus du français, certains suivent d'autres matières : le commerce, les mass médias, la pédagogie du FLE, l'allemand, le japonais, l'espagnol, etc. À la fin de leurs études, ils obtiennent **une double licence** (par exemple : le français et le commerce), ce qui leur permettra de mieux se placer sur le marché du travail après leurs études.
**2**. D'autres souhaitent préparer **un master** à Taïwan sur un des sujets suivants : la littérature, la pédagogie, la civilisation ou la philosophie françaises, la traduction, les études européennes (dans ce dernier cas, on trouve des étudiants issus du département de politique et de celui de diplomatie) etc., autrement dit, ils voudraient continuer leurs études tout en maintenant un lien plus ou moins étroit avec le français. Par ailleurs, quelques-uns s'intéressent à un domaine autre que le français : les beaux-arts, les mass médias, l'enseignement de la langue chinoise, etc. Ils préparent, eux aussi, un master sur un de ces sujets.
**3.** En moyenne, moins de 10 diplômés souhaitent poursuivre leurs études, avec leurs propres moyens, en France, en Belgique, en Suisse, en Angleterre, au Canada ou aux États-Unis. Leurs choix sont très variés : le commerce, le journalisme, les arts, la musique, le FLE, la littérature, le théâtre, la culture politique, l'interprétation et la traduction, la mode, l'esthétique, la pâtisserie, l'hôtellerie, etc.
Chaque année, le Ministère de l'Éducation taïwanais propose des bourses aux étudiants locaux pour la poursuite de leurs études en France. Il leur est donc obligatoire de réussir un concours organisé par l'État.
**4**. Un certain nombre de futurs diplômés souhaitent trouver un emploi leur permettant d'utiliser le français dans une entreprise française ou dans certaines entreprises chinoises qui font du commerce avec la France. D'après les statistiques de la Chambre de Commerce à Taïwan, des entreprises françaises (Carrefour, Casino, Auchan, Louis Vuitton, Cartier, etc.) sont implantées. Mais il est demandé aux futurs candidats de maîtriser l'anglais en priorité.
**5**. Quelquefois, ceux qui n'ont plus l'intention de continuer leurs études, ni à Taïwan, ni à l'étranger, veulent travailler dans des établissements publics; par conséquent, ils doivent préparer un concours en vue de devenir :

- fonctionnaires : pour certains postes, le français n'est pas inclu dans le concours.
- diplomates : ce concours est organisé par le Ministère des Affaires Étrangères et l'épreuve écrite de français est aussi importante que celle de l'oral.
- employés dans les représentations taïwanaises à l'étranger : ce concours est organisé par le Ministère de l'Économie, de l'Information et la maîtrise du français est importante également.
- guides touristiques : ce concours est organisé par l'Office du Tourisme. Il existe deux sortes de concours :
    - l'un met l'accent sur l'accueil des Chinois continentaux (le français ne fait pas partie de l'examen)
    - l'autre sur celui des francophones visitant Taïwan (naturellement, le français est une épreuve importante)

En général, le concours pour devenir guide n'est pas très difficile pour nos futurs diplômés, mais il y a peu de postes disponibles en raison du faible nombre de touristes francophones visitant Taiwan.
À part les concours cités ci-dessus et organisés par l'État, il existe d'autres possibilités : travailler comme journaliste, hôtesse de l'air, enseignant dans le primaire ou le secondaire, etc.

**6**. À notre connaissance, plusieurs étudiants se lancent dans la traduction : grandes œuvres littéraires françaises, ouvrages pour la jeunesse, films français.

Il est intéressant de souligner que l'Institut Français de Taipei propose un poste d'assistant(e) de chinois en France depuis quatre ans. douze étudiants de notre département ont été sélectionnés pour occuper pendant une année scolaire un poste d'assistant de chinois dans un lycée français ( à Rouen, Rennes, Lyon, Paris, etc.)

### III. Stratégies d'accès au marché de l'emploi

Le programme des cours étant immuable pour chaque année, que pouvons-nous faire de plus pour aider nos étudiants à optimiser leurs compétences en vue de leur future carrière ? Quel rôle peut jouer chaque enseignant afin de leur apporter une aide adéquate ? Voyons quelques propositions :

**1.** L'enseignant doit motiver, encourager et stimuler les étudiants tout au long de leurs études. Il pourra les guider vers l'auto-apprentissage. Selon Louis Porcher, « L'autonomie est la capacité qu'a l'élève de conduire son propre apprentissage, d'en être maître, d'être à lui-même sa loi (*autonomos*). Cette appropriation amène l'élève à prendre conscience (et à décider) de ses objectifs et des modalités pour y parvenir que lui propose l'enseignant. [...] La capacité d'autonomie est un savoir-faire qui s'acquiert peu à peu et qui n'a pas de raison d'être présent d'emblée chez n'importe qui. Pour le professeur comme pour l'élève, l'autonomie est une capacité qui se construit. »

**2.** Pendant le cours, il est normal que le professeur suive le programme déterminé par le département. En associant le contenu du cours à des réalités socio-culturelles relatives au monde francophone, cette démarche sera sûrement utile aux étudiants. Autrement dit, il est nécessaire de constituer un dossier comportant toutes les informations utiles sur les débouchés professionnels en rapport avec le français.

**3.** Il est souhaitable que les étudiants aient déjà, soit un but précis (le choix de leur future profession), soit un objectif professionnel relatif au français dès que possible. Autant que faire se peut, le département offre les matières souhaitées par les étudiants dans les cours optionnels.

**4.** Il est préférable que le directeur du département invite des responsables d'entreprises françaises ou des personnes exerçant une profession relative au français à venir donner une conférence et à discuter avec les étudiants.

**5.** Il est intéressant d'inviter d'anciens étudiants qui travaillent déjà à venir donner des conférences destinées à nos étudiants qui auront alors une vision plus concrète de certains métiers.

**6.** Il est possible d'organiser dans l'université une semaine de rencontre avec des entreprises françaises installées à Taïwan.

**7.** Il est avantageux que les entreprises françaises proposent des stages d'au moins trois mois aux étudiants.

**8.** À travers une série d'accords, le Département de Français a envoyé en moyenne une vingtaine d'étudiants au CLA de Besançon et au CUELF de Nice, et 4 ou 5 étudiants à Lyon III. Pour encourager plus d'étudiants à passer une année universitaire en France, notre département organise depuis 2009 trois jours de rencontre avec les étudiants ayant déjà effectué un séjour d'études dans les universités citées ci-dessus.

**9.** Grâce à un programme lancé par le Ministère de l'Education taïwanais, nos étudiants de master peuvent, depuis 2007, être envoyés au Festival d'Avignon comme ambassadeurs de la culture taïwanaise et servir d'aides et d'interprètes aux compagnies théâtrales taïwanaises s'y produisant. Nous avons envoyé deux étudiants de notre Institut de master à Avignon en 2007, six en 2008 et trois en 2009. Ils ont fait un stage dans deux théâtres : « Le Funambule » et « La Condition des Soies d'Avignon. »

Nous espérons qu'avec les conseils des professeurs, un lien étroit entre les enseignants et les étudiants et l'aide du Département de Français et celle de l'Institut Français de Taipei ainsi que la contribution de la Chambre de Commerce, nos futurs diplômés en français auront un bel avenir.

## Conclusion

L'université assume la responsabilité de préparer les futurs diplômés à entrer dans la vie active en leur donnant une formation à la fois intellectuelle, morale et professionnelle. Il est du devoir des enseignants de faire de leur mieux pour enseigner leurs disciplines respectives. En comparaison avec l'anglais, on constate que les études de français offrent moins d'opportunités professionnelles ; c'est pourquoi nos étudiants sont assez pessimistes. Malgré cela, la beauté de la langue française et l'image de la France pour les Taïwanais perdurent. Beaucoup de ceux qui ont appris cette langue sont contents de leur choix, et bien que son utilité soit limitée sur le plan professionnel, le français s'épanouira encore à Taïwan.

## Bibliographie

Conseil de l'Europe, 1977. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère,* Hatier.

Conseil de l'Europe, 1996. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre,* Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Monier Alain, 1998. *Étude des motivations et des attentes des étudiants du département de français,* Tamkang Journal no36.

Mourlhon-Dalliers Florence, 2006. *Penser le français langue professionnelle,* « Le Français dans le Monde », no346, juillet-août.

Mourlhon-Dalliers Florence, 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles,* Didier.

Puren Christian, 1999. *La formation en question,* CLE International, Paris.

Porcher Louis, 1995. *Le français langue étrangère,* Hachette, Paris.

# ALLOCUTIONS

# Allocution

**Jacqueline Meunier**
Présidente du comité d'organisation du 2ème Congrès de la Commission Asie-Pacifique (FIPF)

Chers président du Congrès et président de la FIPF, monsieur Cuq, madame Rolle-Boumlic, secrétaire générale de la FIPF, madame Drake, chargée de mission à la sous direction de la diversité linguistique et du français au Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, monsieur Levasseur, représentant de l'Agence Universitaire de la Francophonie, monsieur Milloux directeur-général de l'Alliance Française à Canberra, chers présidents et représentants d'associations de la Commission de l'Asie-Pacifique, chers congressistes, chers collègues, chers amis,

Ce 2ème Congrès de la Commission Asie-Pacifique à Sydney a été l'œuvre des associations de professeurs de français en Australie, en particulier la FATFA Fédération des associations de professeurs de français en Australie et la NAFT, l'association des professeurs de français de la Nouvelle Galles du Sud sans laquelle il n'aurait pas été possible d'envisager d'organiser un tel évènement. Durant trois jours, plus de 220 congressistes provenant d'une trentaine de pays du monde entier se sont rassemblés dans cet espace francophone autour du thème « le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique ». Le congrès a été l'occasion de réfléchir, débattre et exposer nos expériences et connaissances sur la diversité linguistique, pédagogique et didactique de l'apprentissage et de l'enseignement du français dans nos divers pays ainsi que d'en examiner et partager les différents usages.

Personnellement, depuis le jour à Taipei, il y a quatre ans et demis, où j'ai levé la main pour monter cet évènement, mon premier objectif a toujours été de tenter de promouvoir et de faire rayonner l'enseignement et l'apprentissage du français en Australie. Pour les professeurs de français travaillant dans l'arrière-pays, il est facile de se sentir isolé dans cet immense pays huit fois plus grand que la France et où les langues étrangères ne jouissent pas d'un statut favorable dans le curriculum australien au niveau du secondaire et du primaire. Par ailleurs, l'Australie, le pays lui-même, peut sembler très éloignée de tout et depuis mon arrivée dans cette terre australe, l'insularité m'est apparue comme une déficience éclatante. Cette distance géographique est une vraie tyrannie et l'une des raisons pour laquelle un grand nombre de professeurs australiens

n'ont pas pu être parmi nous. Donc, l' idée de faire venir Mohamed à la montagne (ou l'inverse selon de quel côté l'on se place) est ce qui m'a motivé pour faire venir la FIPF en Australie. Depuis l'an 1999, ou je suis devenue présidente fondatrice de l'association de professeurs de français en Nouvelles Galles du Sud, j'ai eu l'occasion de prendre part à plusieurs congrès mondiaux, le 10ème congrès de la FIPF à Paris, le onzième à Atlanta et le douzième à Québec ainsi que le premier congrès de la Commission Asie Pacifique en 2006 à Taiwan. Je dois avouer qu'à chaque fois, j'ai été épatée par l'enthousiasme, le dévouement et la fidélité à la langue française de tout et un chacun dans le réseau mondial de la FIPF. Je me suis sentie redevable en fait, et dans un élan de réciprocité, surtout j'ai désiré que les membres de la commission de l'Asie-Pacifique viennent ici à Sydney, en Australie pour aider à déployer la diversité et la richesse de la francophonie et motiver les professeurs australiens ! Chers amis et collègues australiens, vous n'êtes ni seuls, ni isolés car il fait bon faire partie de la FIPF. Ce congrès en est bien la preuve !

Inversement, le deuxième congrès de la commission Asie Pacifique de la FIPF nous a aussi fourni l'occasion de renforcer le rayonnement de la langue française dans cette partie du monde en mettant en relief la proximité et les échanges entre l'Australie et un territoire ultra-marin francophone tel que la Nouvelle Calédonie. Ce congrès nous a aussi permis de valoriser le travail des professeurs de français en Australie – en leur ouvrant une fenêtre sur l'apprentissage et l'enseignement du français en Asie Pacifique mais aussi en leur dévoilant la richesse de la diversité du tissu associatif de la FIPF. Il fait bon de faire partie d'un réseau si collaboratif et accueillant. Pour toutes ces raisons, je tiens à vous remercier tous du fond du cœur d'avoir participer à ce deuxième Congrès de l'Asie-Pacifique.

En premier, madame Béatrice Atherton qui a énormément travailler sur les documents d'inscriptions et dernièrement sur le programme officiel. Milles mercis Béatrice ! Ensuite, je voudrais remercier monsieur Andrew McKenzie, trésorier du Congrès, pour son excellent travail avec les chiffres, les comptes et les factures. Merci Andrew.

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent aux deux professeurs de l'université de Sydney, mesdames Françoise Grauby et Michelle Royer. Chacune à sa manière a pu consacrer le temps nécessaire aux discussions préalables à cet évènement et aux réunions des comités de logistique, spectacles et excursions. Leur soutien a été primordial et je leur suis très reconnaissante de la bonne volonté, patience et enthousiasme dont elles ont su faire preuve au cours de toutes les étapes de l'organisation. Par ailleurs, je les remercie vivement toutes deux d'avance pour le travail de sélection et préparation aux Actes du Congrès qui aura lieu avec la participation de Béatrice Atherton et moi-même au début de l' année prochaine.

Je tiens à reconnaître la contribution énorme de ceux qui sont à la base de tout ce branle-bas de combat. C'est-à-dire l'armée de volontaires qui s'est regroupée autour de moi au cours de cette dernière année et qui ont participé au premier rang de la réussite du Congrès. Je fais allusion en particulier aux professeurs de l'association de professeurs de français de Nouvelles Galles du Sud qui ont beaucoup aidé avec le travail des inscriptions au cours de ces trois dernières journées. Mes remerciements aussi aux étudiants de l'université qui ont su parfaitement bien s'insérer dans leurs rôles d'accompagnateurs lors des soirées et excursions culturelles.

Pour clôre ce discours, je remercie finalement ceux qui ont cru en moi et qui m'ont soutenu depuis le début. Vous êtes les anciens copins de stages ou les congressistes que j'avais rencontré lors de tels évènements. Nous avons donc eu la chance d'être devenus amis grâce au réseau associatif ! Merci pour vos messages de soutien qui se sont avérés toujours très opportuns et tellement encourageants.

Merci à tout et un chacun pour vos témoignages et gestes de remerciements sincères qui m'ont profondément touchée et que j'ai à chaque fois reçus avec plaisir et humilité.

Vive l'enseignement et l'apprentissage du français, vive la vie associative !

# Allocution de clôture

**Jean-Pierre Cuq**

Président de la FIPF

Chers Collègues et amis,

Je vous avais promis en ouverture un congrès tout de qualité et de convivialité.

Je crois que vous ne me contredirez pas si je vous dis que les deux ont été au rendez-vous.

Il n'est qu'à voir l'assiduité de tous dans les conférences et les ateliers pour se convaincre de la première.
IL n'y à qu'à se souvenir du bruissement des couloirs, des kiosques à café, de l'ambiance des soirées cinéma et d'hier soir pour voir que la seconde était plus que présente.

Vous, les professeurs de français de l'Asie et du Pacifique, avez montré qu'à l'instar de vos collègues du monde entier, vous étiez à la pointe de la réflexion professionnelle et scientifique dans les domaines de la littérature, de la langue, des méthodologies de l'enseignement en présentiel et à distance.

J'adresse mes félicitations très sincères à tous les conférenciers et intervenants pour leurs si belles présentations.

Chacun d'entre nous y puisera, j'en suis sûr, force et inspiration nouvelle pour la suite de son expérience professionnelle et en gardera un souvenir précieux.

Vous avez aussi montré que dans le monde concurrentiel qui est le nôtre dans tous les domaines et pourquoi pas donc dans celui des langues, qualité professionnelle, amour du travail bien fait mais aussi militantisme associatif étaient les ingrédients de base qui permettent à une langue et à une culture, celle langue et cette culture française et francophone que vous enseignez parce que vous les aimez, de tenir sa place, rien que sa place aux côtés des autres langues et des autres cultures de cette partie du monde, mais toute sa place.

Dans tel organisme, dans telle famille, elle est maternelle, seconde ou étrangère, mais alors une de ces étrangères qui deviennent vite des amies intimes, si proches qu'on ne les distingue plus de la famille.

C'est tout cela, j'en suis convaincu, qui attire et continuera d'attirer encore longtemps dans vos classes et dans vos universités des enfants et des étudiants, qui les convaincra et qui convaincra leurs parents que oui, décidément, ça vaut la peine de faire des efforts pour apprendre et pour parler le français.

Je ne crains pas, vous le voyez, d'employer des gros mots : effort, travail, qualité, conscience professionnelle, car c'est bien de toutes ces vertus qu'ont besoin l'enseignement et l'apprentissage de toute langue vivante, et dont se nourrit finalement toute expérience éducative.
Et vivante, grâce à chacun et chacune d'entre vous, la langue française l'est plus que jamais en Asie et dans le Pacifique.

Il est temps maintenant pour moi de remercier toutes celles et ceux qui ont permis la réalisation de ce bel événement.

Et en premier lieu bien entendu celle qui en a été la cheville ouvrière, Jacqueline Meunier, que je vous demande d'applaudir très chaleureusement.
La NAFT, association des professeurs de français de Nouvelle-Galles du Sud et tous ses bénévoles.
La FATFA, Fédération des Associations de professeurs de français d'Australie et sa désormais ex-présidente Béatrice Atherton.

Tous les comités : le comité organisateur tout d'abord, au sein duquel vous me permettrez de remercier plus particulièrement encore notre si efficace trésorier Andrew Mackenzie, la commission scientifique, la commission logistique, la commission communication, la commission des sponsors, la commission des exposants et celle des activités culturelles et des excursions.

Laissez-moi aussi remercier tous les jeunes étudiants volontaires et eux aussi bénévoles qui ont assuré votre accueil et vous ont aidés pendant ces trois journées.

Je n'oublierai pas non plus la présidente de la CAP, Anuradha Wagle et tout le bureau de la CAP.
Notre chère vice-présidente Peiwha Chi Lee
Mais aussi à Paris, la secrétaire-générale de la FIPF, Madeleine Rolle-Boumlic et toute son équipe
Rien n'aurait été possible cependant sans l'aide des fidèles partenaires de la FIPF et des associations australiennes et régionales :

Le ministère des Affaires étrangères et européennes de France, qui a délégué tout au long de notre congrès Madame Valérie Drake, que je remercie de son amicale présence.
Le ministère de l'éducation nationale de France.
Le gouvernement de Nouvelle Calédonie.
L'Organisation internationale de la Francophonie.

L'Agence universitaire de la Francophonie.
L'ambassade de France à Cambera dont Monsieur Pierre Labbe, Conseiller de coopération et d'action culturelle nous a également honorés de sa présence tout au long de nos travaux et les a même illustrés par une belle conférence.
L'Université de Sydney dont nous avons apprécié les magnifiques locaux.
Le consulat général de France à Sydney, dont le nouveau titulaire, Monsieur Bachir Bakhti a bien voulu passer une soirée avec nous hier soir pour nous saluer au nom de la communauté française de Sydney.

Je remercie également tous les éditeurs et exposants qui ont animé les stands de note congrès et bien entendu tous les sponsors locaux et internationaux, et la presse, dont les contributions ont tellement facilité notre travail et permis de le faire connaitre.
Je voudrais enfin remercier la population de Sydney, les autorités et le gouvernement de la Nouvelle-Galles du Sud et de l'Australie qui ont su faire apprécier et aimer leur ville et leur pays, et surtout donner à chacun l'envie d'y revenir.

Mais en attendant, nos prochains rendez-vous sont fixés.
Ce sera d'abord à Prague, en septembre 2011, pour le congrès des commissions d'Europe centrale et orientale et d'Europe de l'ouest.
Ce sera ensuite à Durban, en juillet 2012, pour note congrès mondial.
Et ce sera enfin à Chenai en Inde, en 2013 pour le prochain congrès de la CAP.

En attendant de nous revoir, de travailler et de vivre ensemble de nouvelles journées que j'espère aussi belles que celles-ci,
Je déclare clos le deuxième congrès de la Commission Asie-Pacifique de la Fédération internationale des professeurs de français.

## Allocution - *Invitation*

**Francesca Balladon**
Présidente du comité organisateur local
du 13e congrès mondial de la FIPF
University of KwaZulu-Natal, Durban, Afrique du Sud

# Le monde en marche

*Durban, Afrique du Sud 2012*
**13 ème Congrès mondial de la FIPF**

www.durban2012.fipf.org

La fin d'un congrès, c'est le moment de réfléchir sur ce que nous avons appris et partagé, mais surtout, c'est le moment de se dire au revoir, d'échanger des adresses et de faire des promesses de rester en contact. Promesses, que nous savons, hélas trop bien, être difficiles à garder. Or, je suis là justement pour vous proposer une date ferme pour se rencontrer de nouveau.

Au nom du comité organisateur du 13e congrès mondial de la FIPF, et de l'AFSSA[1]qui accueille le congrès, je vous invite à venir à Durban, en Afrique du Sud, du 23 au 27 juillet 2012 pour nous retrouver avec des centaines de collègues, professeurs de français, de partout dans le monde, tous membres de la famille FIPF.

Le thème général du congrès est *Le monde en marche*, image qui évoque le mouvement, le dynamisme, la volonté d'aller de l'avant ; cette marche en communauté nous sommes un, faisant face à l'avenir avec énergie et enthousiasme.

Ce thème du monde en marche peut se décliner en plusieurs sous thèmes que le comité scientifique du congrès regroupe sous le titre *L'enseignement du français entre mondialisation et contextualisation.*

La marche vers la mondialisation est incontournable - elle a été évoquée à plusieurs reprises lors de ce congrès - la technologie, les communications, les voyages de masse, ont mis le monde entier à notre porte, à notre portée. L'ouverture à l'Autre, différent ET légitime dans sa différence, est un comportement et un état d'esprit que nous, formateurs, avons la responsabilité de cultiver chez nos apprenants, les futurs responsables-citoyens du monde. Mais aussi et en même temps, ressentons-nous le besoin d'affirmer notre individualité, notre culture, nos cultures, et de nous occuper des besoins particuliers de notre contexte.

Sous ce thème à visée double, les interrogations sont multiples :

- comment l'enseignement du français s'inscrit-il concrètement dans la marche du monde d'aujourd'hui ?
- comment tient-il compte des nouvelles données mondiales tout en respectant la spécificité des contextes cultures ?
- comment les professeurs de français préparent-ils la marche du monde de demain ?
- quelles stratégies proposent-ils pour que le français puisse jouer pleinement son rôle à l'échelle mondiale ?

Pour répondre à ces interrogations, plusieurs axes sont proposés ainsi qu'une grande diversité de modes de présentation.

Comme le congrès de Durban est une première pour l'Afrique, il se veut novateur dans tous les domaines.

Nous vous invitons donc à proposer des contributions de nature diverse : en dehors des interventions, ateliers, affiches et tables rondes habituels, nous souhaitons également recevoir des propositions de mini-cours, de forums, de débats, des présentations théâtrales, musicales, poétiques et autres. Cette invitation s'adresse aussi aux jeunes, étudiants et élèves, qui sont encouragés de présenter des projets créatifs et originaux.

Le 13e congrès mondial de la FIPF à Durban[2] sera l'occasion de mutualiser et d'apprendre, de communiquer et de créer des liens, et, enfin, de jouir de l'hospitalité africaine !

*Le monde en marche Durban, Afrique du Sud 2012*

## Notes

[1] L'AFSSA (Association for French Studies in southern Africa/ Association des études françaises en Afrique australe) regroupe des membres des pays de l'Afrique australe comme l'Afrique du Sud, le Botswana, le Swaziland, le Lesotho, le Mozambique, le Zimbabwe, etc.

[2] Vous pourrez accéder au site du congrès par la plateforme de la FIPF www.fipf.org ou directement à www.durban2012.fipf.org

2eme Congrès de la Commission Asie-Pacifique • FIPF
Francophonie
Sydney 2010


**Président d'Honneur** - Edgar Morin
**Président** - Jacques Cortès

**GERFLINT** — Association bénéficiant du patronage de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris

Synergies *Revues*
Programme mondial de diffusion scientifique francophone

http://www.gerflint.eu

Ouvrage composé par Laurent Pochat - Luxembourg 2011